Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 0370325
Centre d'intérêt: 751

Doyon, Gertrude.

Apprentissages par la communication : [démarche méthodologique] / Gertrude Doyon. -- Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Programme de perfectionnement des maîtres de français, 1983.
vi, 105 p. ; 28 cm. -- (Publications du PPMF de Sherbrooke ; 5)

Bibliogr.: p. 87.

ISBN 2-89268-004-2

Cote Dewey: 372.6'2/D754a Cote LC: LB/1577/.F

Descripteur(s): *Français (Langue) *Communication *Didactique *Méthode d'enseignement *Apprentissage *Primaire (Niveau)

Au Québec, l'enseignement de la langue maternelle s'appuie de plus en plus sur des activités de communication réelle; les apprentissages visés doivent être réinvestis dans la pratique de la communication, ce qui cause divers types de problèmes aux enseignants. La présente recherche a donc pour but de développer une méthodologie qui permette d'atteindre des objectifs spécifiques tout en respectant le processus naturel d'apprentissage à l'intérieur de situations de communication réelles. Le document fait part du déroulement de la recherche action, puis présente systématiquement la démarche méthodologique remaniée à la suite des commentaires et précisions fournis sur l'ensemble de la recherche.

La démarche méthodologique proposée repose sur sept étapes: 1. identification des objectifs; 2. identification des activités courantes; 3. évaluation des activités identifiées; 4. développement d'un thème ou centre d'intérêt; 5. préparation des activités d'amorce et de mise en situation; 6. organisation des activités pour réaliser la situation; 7. préparation de la séance d'objectivation.

Les résultats les plus marquants de l'utilisation de cette démarche se situent au niveau du respect du processus d'apprentissage des élèves et aussi à celui de l'établissement de réseaux de communication nombreux et variés. Par ailleurs, les possibilités de l'instrumentation utilisée reposent sur deux facteurs reliés entre eux. D'une part, le désir d'implication personnelle des enseignants qui veulent l'utiliser; d'autre part, un support occasionnel sur les plans théorique et pratique. Le lien entre les activités d'apprentissage et les objectifs visés reste le point faible de la démarche. Il semble que les objectifs généraux ne font pas problème pour les enseignants mais que c'est au niveau des objectifs spécifiques que la tâche se complique.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Université de Sherbrooke

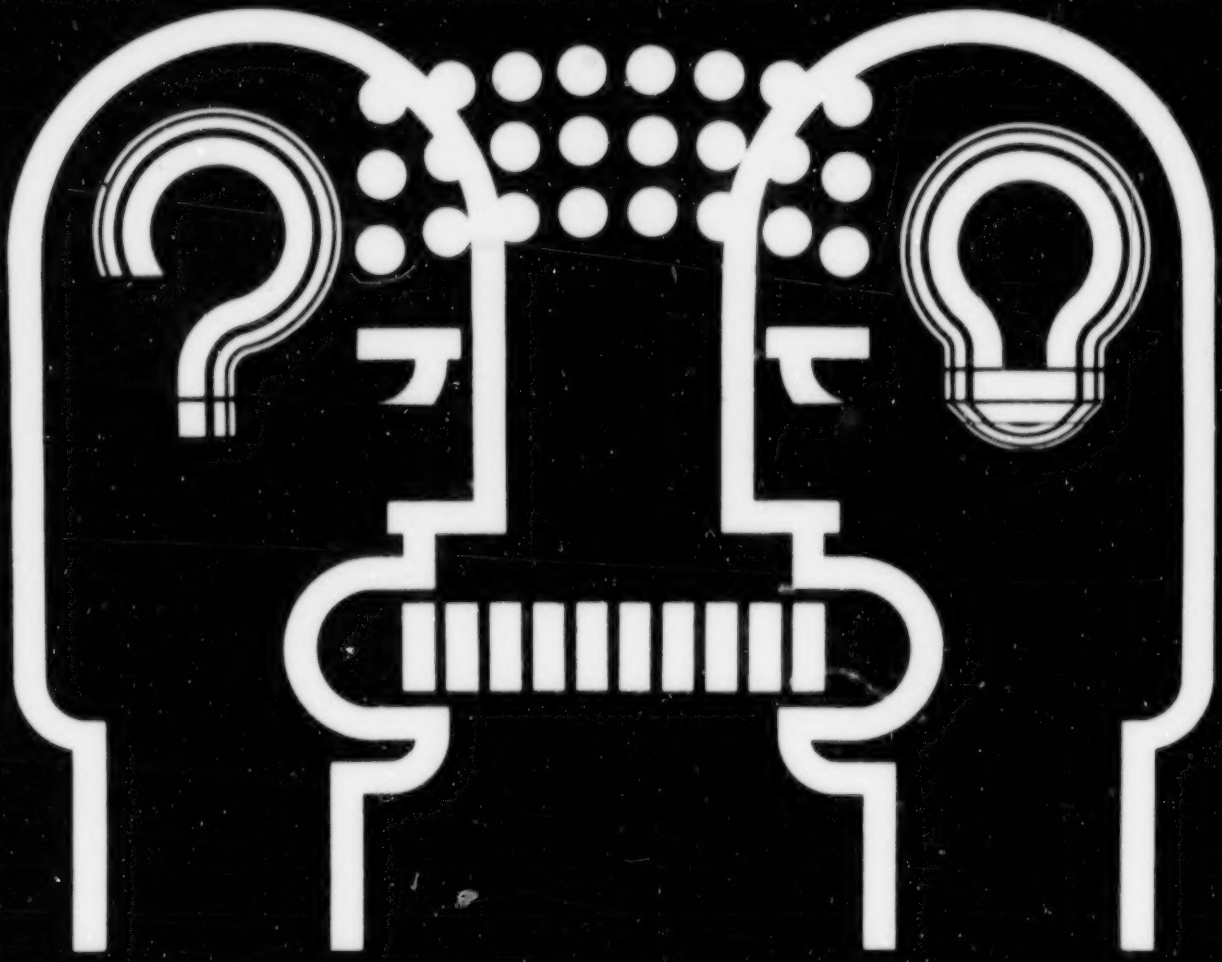
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370325

Programme de perfectionnement
des maîtres en français
Université de Sherbrooke

Apprentissages par la communication

démarche méthodologique



Gertrude Doyon

Publication du PPMF
No 5

E D U Q 8370325

Publications du PPMF de Sherbrooke

N° 1 *L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit*
Louis-M. Ouellette

N° 2 *Le français par l'activité filmique*
Guy Bessette

N° 3 *Caractéristiques d'un discours informatif au primaire*
Louise Lafontaine

N° 4 *Évaluation de la communication écrite au préscolaire*
Lucille Latendresse

N° 5 *Apprentissages par la communication*
Gertrude Doyon

N° 6 *L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique*
Jacques Tardi

À paraftre

N° 7 *Exploiter le récit*
Gabrielle Desautels

N° 8 *Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit*
Louiselle McNicoll
Gérard-Raymond Roy

N° 9 *Genre et nombre*
Étude théorique
Gérard-Raymond Roy

N° 10 *Genre et nombre*
Étude appliquée
Gérard-Raymond Roy

Présentation et mise en pages

Francine Belleau
Estelle Tremblay

Supervision

Gérard-Raymond Roy

Gertrude Doyon

Apprentissages par la communication

1983

Publication du PPMF de Sherbrooke

La présente recherche a été réalisée grâce à une subvention accordée par le ministère de l'Éducation du Québec (Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires) dans le cadre du Programme de perfectionnement des maîtres en français.

© Publication du PPMF de Sherbrooke

Tous droits réservés
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département d'enseignement préscolaire et primaire
Programme de perfectionnement des maîtres en français
1er trimestre 1983
ISBN 2-89268-004-2

TABLE DES MATIÈRES

I- INTRODUCTION 1

1. Présentation 2

2. Situation du problème 3

3. Objectif de la recherche action 5

II- PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES 7

1. Champs d'investigation 7

2. Canevas de travail 8

3. Rencontre avec l'équipe de recherche 9

4. Fonctionnement proposé aux membres de l'équipe 10

III- EXPÉRIMENTATIONS RELATIVES À LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ... 11

1. Première expérimentation 11

1.1 Mise en place et déroulement 11

1.2 Bilan et évaluation 20

1.2.1 Évaluation de la motivation 20

1.2.2 Évaluation des apprentissages 23

1.2.3 Évaluation des activités 23

1.2.4 Évaluation du fonctionnement et de la démarche 25

1.3 Réajustements apportés à la démarche et aux instruments 27

2. Deuxième expérimentation de la démarche méthodologique 39

2.1 Bilan et évaluation de la deuxième expérimentation 39

2.1.1 Évaluation de la motivation 39

2.1.2 Évaluation des apprentissages 39

2.1.3 Évaluation des activités 40

2.1.4 Évaluation du fonctionnement et de la démarche 40

IV- BILAN DE L'ENSEMBLE DE LA RECHERCHE ACTION 45

V- DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE POUR RELIER DES OBJECTIFS PRÉCIS D'APPRENTISSAGE À UNE PÉDAGOGIE DE LA COMMUNICATION 47

5.1 Présentation des sept étapes de la démarche 47

5.2 Les étapes de la démarche 51

Première étape: identification des objectifs 51

Deuxième étape: identification des activités courantes 53

Troisième étape: évaluation d'un thème ou centre d'intérêt 61

Cinquième étape: préparation des activités d'amorce et de mise en situation 67

Sixième étape: organisation des activités pour réaliser la situation 73

Septième étape: préparation de la séance d'objectivation 79

5.3 Conclusion 85

BIBLIOGRAPHIE 87

ANNEXE I: Mon premier carnet de route 89

ANNEXE II: Instruments de la démarche regroupés 93

I- INTRODUCTION

1. Présentation

La recherche qui suit est née de l'identification de deux besoins chez les enseignants. Le premier s'inscrit dans la nécessité quotidienne qu'ont les enseignants de varier les approches pédagogiques afin de garder la curiosité des élèves en éveil et aussi de respecter les différents styles cognitifs qui se rencontrent dans un groupe donné. Le second besoin s'inscrit dans la fréquente nécessité que ressentent les enseignants, de situer les apprentissages faits par les enfants en vue de les évaluer ou encore de les orienter vers d'autres apprentissages reconnus indispensables pour le niveau concerné.

C'est pour tenter de répondre à ces deux besoins que l'équipe de recherche s'est rencontrée à sept reprises pour faire le point et apporter des observations d'ordre expérimental et pratique à une démarche méthodologique qui leur était proposée. En effet, c'est la démarche méthodologique qui nous semblait l'outil pédagogique le plus adapté pour répondre à ce type de besoin. Cette démarche s'appuie principalement sur le processus d'apprentissage et sur celui de la communication. Elle vise l'utilisation optimale des situations d'apprentissage spontanée ou organisée avec la préoccupation d'identifier les apprentissages que ces situations permettent d'atteindre. En identifiant les apprentissages visés, il devient alors possible de situer les élèves afin de les évaluer ou de les guider avec plus de précision.

Une démarche méthodologique suppose toujours des changements plus ou moins grands dans les stratégies des personnes qui l'utilisent. Dans ce sens, l'efficacité de l'instrument proposé repose en grande partie sur le désir de changement de ses utilisateurs, sur la liberté de le faire à leur rythme et aussi selon leurs priorités. L'instrument peut seulement faciliter ce processus de changement, il ne peut en être le moteur.

La présentation du travail de recherche se divise en deux grandes parties: le déroulement de la recherche action, la présentation de la démarche méthodologique. La première partie situe le problème, la méthode de travail; elle relate aussi les différentes expérimentations réalisées avec les réajustements qui en ont découlés. La deuxième présente systématiquement la démarche méthodologique remaniée à la suite des commentaires et précisions fournis sur l'ensemble de la recherche. Cette dernière partie est rédigée en vue d'une diffusion plus large auprès des enseignants afin qu'elle soit accessible au maximum.

2. Situation du problème

Au Québec, l'enseignement de la langue maternelle s'appuie de plus en plus sur des activités de communication réelle. Selon cette orientation, les apprentissages visés doivent être réinvestis dans la pratique de la communication; ceci la situe d'emblée dans le courant des didactiques fonctionnelles.

Des observations directes en milieu scolaire montrent que la pédagogie de la communication pose un problème de fond aux praticiens de l'enseignement autant au plan des apprentissages qu'à celui de la didactique.

Il apparaît que l'ensemble de la population concernée est plutôt familière avec la pédagogie centrée sur l'objet d'apprentissage auquel sont subordonnés enseignants et élèves. Cette pédagogie dite traditionnelle, axée surtout sur le code dans l'enseignement du français, néglige souvent de mettre les connaissances en relation avec leur raison d'être c'est-à-dire la communication réelle. En conséquence, dans les écoles, on fait vivre aux élèves des situations dont la signification n'est pas évidente pour plusieurs d'entre eux. Ces apprentissages réalisés en dehors d'un contexte significatif sont peu propices au réinvestissement dans des situations spontanées.

Cependant, il ne faudrait pas penser que la réussite de la pédagogie de la communication va de soi. Faute d'être bien maîtrisée, elle risque de faire négliger le lien qui existe entre la pratique de la communication et les apprentissages précis et concrets qu'elle favorise.

C'est la difficulté à laquelle cette recherche action tente d'apporter une solution. Pour ce faire, l'équipe de recherche a élaboré une méthodologie qui permet aux personnes impliquées dans le processus d'apprentissage (enfants et enseignants) de relier clairement les activités signifiantes aux éléments d'apprentissage qu'elles mettent en pratique.

La plupart des enseignants accueillent favorablement la didactique fonctionnelle appuyée sur des méthodes actives. Ils y voient une source intéressante d'activités motivantes, variées et bien collées au vécu

des élèves. Cependant, ils font encore face à des responsabilités précises quant au programme à "couvrir" et à l'évaluation des résultats obtenus par les enfants. L'impression d'éparpillement des activités constitue une autre difficulté pour les enseignants dans cette nouvelle pédagogie. En effet, à force de suivre les intérêts qui surgissent dans la classe, on peut facilement arriver à papillonner de gauche à droite sans pouvoir situer clairement ni l'objectif poursuivi, ni les interventions qui sont faites.

Cette recherche action vise à permettre aux enseignants de mieux respecter la réalité des enfants en même temps que de rejoindre les objectifs d'apprentissage des programmes et de l'école.

Les fondements théoriques de la recherche s'alimentent à trois sources: les objectifs de l'enseignement de la langue, les processus d'apprentissage et ceux de la communication.

Les objectifs d'apprentissage en français écrit et oral sont abordés par plusieurs auteurs. Une étude plus poussée de certains d'entre-eux, Verdelhan et Guibbert, Lentin, Toresse, Valiquette[1], fait constater que, en général, ils font plus référence à des éléments et des conditions d'apprentissage qu'à des objectifs précis.

Le processus d'apprentissage fait actuellement l'objet de multiples recherches. Le nombre de livres qu'on y consacre en fait foi. Certains auteurs inspirent davantage cette recherche: Angers, Paré, Smith, Shedman et Keislar[1]. On peut y déceler des pistes très riches pour faciliter l'intégration des connaissances et le développement des habiletés.

La communication occupe aussi une place de choix dans les recherches actuelles. On y trouve toute une gamme d'études des plus spécialisées aux plus globales. Les auteurs qui ont été davantage consultés étudient les aspects linguistique, psychologique et pédagogique de la communication. Mucchielli, Cloutier, Valiquette, Doutreloux[1] fournissent des données intéressantes pour élaborer des situations de communication réelles.

---

1. Voir bibliographie, page 87.

3. Objectif de la recherche

Suite à cette analyse de la situation problématique, le but de cette recherche se précise tant au niveau des besoins du milieu scolaire que des ressources théoriques susceptibles d'y répondre. On formule donc ainsi l'objectif de la présente recherche action: développer une méthodologie qui permette d'atteindre des objectifs spécifiques tout en respectant le processus naturel d'apprentissage à l'intérieur de situations de communication réelles.

II- PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

1. Champs d'investigation

Une étude assez large des conditions susceptibles de faciliter l'apprentissage s'imposait. La création d'un contexte éducatif signifiant pour l'enfant constitue une des tâches essentielles de l'enseignant. Il y a lieu d'explorer les données recueillies par différents chercheurs d'Amérique et d'Europe sur l'apprentissage. Entre autres, André Paré s'inspire surtout du modèle de l'intelligence proposé par Guilford dont Allington a tiré un modèle d'apprentissage très riche. Dans ce modèle, on retient trois éléments: l'organisme, l'environnement et les "feed-back". De la psychologie de comportement vient la définition de l'apprentissage; il se caractérise par une modification du comportement basée sur la répétition d'activités semblables (Pavlov, Watson). Pour Frank Smith, l'apprentissage est un produit de l'expérience d'autant plus facile qu'elle est recherchée volontairement par celui qui apprend. Comme on peut voir, les points de vue varient passablement d'un auteur à l'autre. Heureusement, loin de s'opposer, ces points de vue s'enrichissent mutuellement.

Outre cette étude, une investigation a été menée en regard des objectifs précis d'apprentissage du français au primaire. Dans le Programme d'étude, les termes d'habiletés, de connaissances et de techniques apparaissent plus souvent que les termes d'objectifs d'apprentissage. On y précise les notions d'habileté à s'exprimer oralement, d'habileté à lire, d'habileté à écrire par rapport aux connaissances et techniques sur lesquelles s'appuient ces habiletés. C'est donc ces éléments d'apprentissage qui constituent la base pour formuler les objectifs.

Cette double recherche semble indiquer assez clairement que le lieu privilégié pour rendre un contexte éducatif signifiant et pour développer des habiletés en communication serait une situation d'apprentissage en communication. Cela constitue l'assise pour favoriser le transfert des techniques et des connaissances en habiletés à communiquer.

2. Canevas de travail

À partir de ce postulat, on a sélectionné des critères opérationnels pour bâtir des situations, les exploiter et en tirer profit au maximum. Les critères fondamentaux viennent surtout du processus d'apprentissage et se relient à ceux du processus de la communication.

Une situation d'apprentissage en communication qui respecte ces critères permet d'atteindre des objectifs précis d'apprentissage. À l'enseignant revient la tâche d'identifier clairement les objectifs visés. Pour lui, comme pour l'élève, c'est une information importante à connaître. Elle précise le type d'apprentissage que favorise telle ou telle situation. Ainsi l'enseignant s'assure de couvrir toute la gamme des apprentissages correspondant au niveau d'enseignement concerné. Cette même information situe l'enfant face aux apprentissages précis qu'il réalise à travers telle ou telle situation. Cela lui assure une meilleure conscience des apprentissages réalisés pour mieux y faire appel dans d'autres circonstances.

3. Rencontre avec l'équipe de recherche

La première rencontre avec les praticiens du milieu s'est déroulée en tenant compte du canevas de travail décrit plus haut.

L'équipe se compose de cinq personnes de la commission scolaire de Granby qui travaillent ensemble à l'école "Assomption". Dans un travail antérieur, elles ont déjà eu l'occasion de formuler les objectifs d'apprentissage du français pour leur niveau. Ainsi l'orientation de la recherche action rejoint tout à fait leurs intérêts. Tous les intervenants d'un même niveau en français, la première année, se trouvent réunis dans le cadre de cette recherche: Marcelle Giroux, Lise Lefebvre, Lise Martin, Marielle Rivard, responsables des quatre groupes de l'école et Marcel Saint-Hilaire, orthopédagoque auprès de ces élèves. Le directeur de l'école, monsieur Donald Gagné, est heureux de cette collaboration qui s'inscrit très bien dans la priorité accordée à l'enseignement du français pour l'ensemble de l'école.

Cette rencontre a permis à chacun des participants de situer ses attentes et de cerner son fonctionnement en classe. Ces précisions ont restreint le champ d'investigation de la recherche au niveau du type d'organisation des situations d'apprentissage en communication. Le développement d'activités autour d'un thème avait servi de base pour l'organisation des classes jusqu'alors et les quatre enseignantes privilégiaient ce fonctionnement. Cependant, elles manifestaient une certaine inquiétude face aux apprentissages spécifiques que ce type de fonctionnement permettait d'aborder. Les enfants y faisaient des apprentissages, mais il n'était pas facile de préciser lesquels.

Dès ce moment, l'équipe réétudie les objectifs d'apprentissage formulés censés être significatifs pour les enfants[1]. Une constatation s'impose, cette feuille de route peut être intéressante dans la mesure où enseignants et élèves s'en servent régulièrement. Pour l'instant, l'utilisation en est très sporadique et sa signification s'en ressent. Cette façon de gérer les objectifs d'apprentissage ne semble pas encore bien intégrée.

---

1. Voir Mon premier carnet de route, page 89.

4. Fonctionnement proposé aux membres de l'équipe

À partir de cette formulation perfectible des objectifs, l'équipe établit, comme première démarche, les liens entre les activités qui se réalisent en classe et ces objectifs reconnus indispensables pour le niveau concerné.

On convient aussi de la nécessité d'avoir recours à des critères pour guider la mise en place des conditions les plus favorables au fonctionnement du processus d'apprentissage. Ces critères concrétisés serviront éventuellement à créer ou à réajuster certaines activités qui peuvent se vivre ou qui se vivent déjà dans les classes des membres de l'équipe; elles deviendront parties intégrantes d'une situation signifiante et, de ce fait, plus stimulantes pour les élèves.

Enfin, une grille permettra de relier les activités prévues aux apprentissages qu'elles favoriseront. L'utilisation de ces différents outils amènera l'équipe à réaliser une première situation en classe. L'évaluation de cette première expérimentation permettra de faire des réajustements au niveau de l'un ou l'autre aspect moins pratique de la démarche méthodologique.

On planifiera une deuxième expérimentation et on la réalisera à l'aide des instruments réajustés. Une évaluation de l'ensemble des étapes servira alors de pistes pour finaliser la "Démarche méthodologique pour relier des objets d'apprentissage à une pédagogie de la communication".

L'équipe considère ce fonctionnement intéressant et accepte de s'impliquer dans cette recherche action pour les mois à venir.

III- EXPÉRIMENTATIONS RELATIVES À LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

1. Première expérimentation

1.1 Mise en place et déroulement

Comme première tâche, les membres de l'équipe ont à dresser la liste des activités les plus courantes réalisées en classe et reliées à l'apprentissage de la langue. Par ailleurs, les critères susceptibles de favoriser le fonctionnement des processus d'apprentissage et de communication sont sélectionnés. Ces critères doivent pouvoir être utilisés dans une organisation de classe qui repose sur l'exploitation de thèmes ou de centres d'intérêt.

L'équipe commence alors par relier les activités réalisées couramment en classe aux objectifs spécifiques d'apprentissage en lecture et écriture pour la première année[1]. Ce faisant, l'équipe constate que certaines activités qui nécessitent beaucoup de travail de préparation rejoignent peu d'objectifs tandis que d'autres, souvent moins élaborées, en rejoignent deux fois plus par un simple réajustement des modalités de fonctionnement. Ainsi, des activités de lecture ou d'oral peuvent devenir une source d'apprentissage à l'écrit et vice-versa. On peut même faire réaliser ces activités par les enfants qui se les communiquent entre eux par la suite.

Il semble que ce travail d'analyse apporte un éclairage important pour mieux établir les liens entre les activités et les objectifs d'apprentissage. On voit mieux la place centrale que doit occuper l'élève pour qu'il apprenne au maximum dans le contexte scolaire.

---

1. Voir Relations entre les activités courantes et les objectifs d'apprentissage, page 12.

RELATIONS ENTRE LES ACTIVITÉS COURANTES ET LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

NIVEAU: 1re année MATIÈRE: français

Récepteur — Émetteur

Activités \ Objectifs d'apprentissage	Trier des étiquettes mots pour en faire une phrase.	Reconnaître et comprendre une phrase.	Comprendre des petites histoires.	Reconnaître les prénoms de différents camarades.	Lire un mot nouveau en utilisant des parties de mots connus.	Trouver et lire des mots connus dans des phrases ou textes.	Trouver et lire des mots connus dans son environnement.	Observer des différences orthographiques entre verbes.	Deviner le sens d'un mot d'après la phrase, le texte.	Nommer et reconnaître les lettres de l'alphabet.	Copier un message compris pour le faire lire.	Faire une phrase à l'aide d'étiquettes mots.	Écrire des petites phrases et les comprendre.	Commencer chaque phrase par une majuscule.	Finir chaque phrase par un point.	Écrire des prénoms.	Remarquer le masculin et le féminin de certains mots.	Remarquer le singulier et le pluriel de certains mots.	Tracer des lettres minuscules pour les reconnaître aisément.	Tracer des lettres majuscules pour les reconnaître aisément.	Vérifier l'orthographe des mots de différentes façons.	Écrire des mots en les séparant par des espaces.	Écrire des mots correctement de façon spontanée.
Lire/écrire des messages	X	X		X	X		X					X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
Lire/écrire des phrases drôles	X	X		X	X		X					X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
Lire/écrire des vrais ou faux	X	X			X		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Lire/écrire à partir de mots mêlés	X	X				X	X		X			X	X						X	X	X	X	X
Faire des véritèques de phrases	X	X	X	X		X	X		X														
Choisir la bonne phrase		X			X		X																
Choisir le bon mot		X			X		X		X														
Réaliser un lecto de phrases		X		X	X	X	X		X														
Réaliser un domino de phrases		X			X	X	X				X		X	X	X				X	X	X	X	X
Bâtir un fichier de vocabulaire		X				X	X						X	X	X				X	X	X	X	X
Mimer et faire mimer la phrase		X			X	X	X		X			X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
Mimer et faire mimer le mot					X		X									X	X		X	X	X	X	X
Associer des phrases jumelles		X				X	X																
Compléter les phrases (mots fournis)		X			X	X																	
Compléter les phrases (sans mots)		X				X	X											X	X	X	X	X	X
Classifier des mots étiquettes					X		X												X	X	X	X	X

À la suite de cette prise de conscience, l'équipe travaille à l'organisation d'un contexte éducatif signifiant; elle s'aide de certains critères susceptibles de guider l'élaboration de différentes activités d'apprentissage. On choisit un thème, le temps des sucres, qui, à cause de la saison, rallie l'intérêt de tous les participants.

Les critères présentés ci-avant et la liste des activités à déterminer en parallèle dispersent les préoccupations des membres de l'équipe[1]. On constate clairement que ce cheminement saute des étapes: il faut intégrer trop d'éléments en même temps. Toutefois, on peut déjà identifier que plusieurs des activités à réaliser dans ce thème ne rejoindront pas uniquement des objectifs d'apprentissage en français; elles touchent aussi les sciences naturelles, les sciences humaines, etc.

À la lumière de ce premier travail accompli en commun, les enseignants poursuivent seuls l'identification de différentes activités réalisables et susceptibles d'intéresser les enfants.

Il s'agit aussi de préciser la partie des critères sélectionnés afin qu'ils servent efficacement de référence. Ces critères doivent permettre la création d'un contexte éducatif significatif pour les élèves et favorable au fonctionnement du processus d'apprentissage. De plus, la nécessité d'interrelier les critères qui permettent de respecter les processus d'apprentissage et de communication commence à se faire sentir de façon plus ou moins explicite au sein de l'équipe. Mais dans l'immédiat, les énergies se consacrent surtout à une concrétisation des différents critères sélectionnés.

---

1. Voir Premier guide des objectifs et des situations, page 14.

PREMIER GUIDE DES OBJECTIFS ET DES SITUATIONS

Thème ou Projet

Objectif de situation éducative

Critères pour créer un contexte éducatif signifiant:

reliés à l'apprentissage

- Part d'un vécu.
- S'appuie sur du connu (réinvestissement)
- Pose des questions.
- Présente un enjeu réel.
- Permet des essais/erreurs.
- Fournit une rétroaction.
- Établit des liens entre différents vécus.
- Inclut une objectivation.

reliés à la communication

- Part d'un référent signifiant.
- Véhicule une intention claire.
- Suppose une connaissance de l'interlocuteur.
- Facilite la manifestation de réactions.
- Situe le code comme outil.

Activités \ Objectifs spécifiques		Oral	Lecture											Écriture															
			Trier des étiquettes mots pour en faire une phrase.	Reconnaître et comprendre une phrase.	Comprendre des petites histoires.	Reconnaître les phrases de différents contextes.	Lire un mot nouveau en utilisant des parties de mots connus.	Trouver et lire des mots connus dans des phrases ou textes.	Trouver et lire des mots connus dans son environnement.	Observer des différences orthographiques entre verbes.	Dessiner le sens d'un mot d'après la phrase, le texte.	Nommer et reconnaître les lettres de l'alphabet.	Copier un message compris pour le faire lire.	Faire une phrase à l'aide d'étiquettes mots.	Écrire des petites phrases et les comprendre.	Comprendre chaque phrase par des habitudes.	Faire chaque phrase par un point	Écrire des prénoms.	Reconnaître la majuscule et la fréquence de certains mots.	Reconnaître la singulier et le pluriel de certains mots.	Trouver des lettres équivalentes pour les reconnaître ailleurs.	Trouver des lettres équivalentes pour les reconnaître ailleurs.	Identifier l'orthographe des mots en différentes façons.	Écrire des mots en les épelant par des noms.	Écrire ses mots correctement en façon spontanée.					

La semaine suivante, l'équipe de recherche planifie l'ensemble des activités du thème choisi, les sucres, avec un guide permettant de concrétiser des critères liés au processus d'apprentissage[1]. En effet, elle se rend compte que si on saisit bien les conditions à mettre en place pour favoriser des apprentissages en général, par la suite, ces conditions se transposent aisément pour faciliter l'apprentissage de la langue en situation de communication. L'équipe s'occupe donc à illustrer ces différents critères par des situations de pratique courante pour mieux en cerner la portée.

Deux critères en particulier paraissent provoquer plus de questions à cette étape du travail. D'abord, celui de la nécessité de présenter un enjeu réel pour l'élève et, ensuite, celui qui souligne l'importance de permettre les essais/erreurs dans une activité. La question de l'enjeu réel effraie à cause des dimensions trop grandes qu'on lui attribue tandis que l'aspect des essais/erreurs fait craindre les situations d'échec essentiellement négatives dans l'esprit des participants.

Malgré ces difficultés, la fête du temps des sucres se planifie dans ses grandes lignes et chacun s'engage dans ce thème avec une gamme d'activités tant particulières que communes.

À la suite de cette démarche, une préoccupation domine au sein de l'équipe: tenir compte davantage du vécu et des intérêts des enfants. De fait, plusieurs auteurs affirment que dans un apprentissage signifiant, l'élément le plus important se situe au niveau de l'implication du sujet qui apprend. (Guilford, Smith, Paré, etc). Pour impliquer réellement l'élève dans son apprentissage, il faudrait pouvoir le rejoindre là où il est et lui faciliter la participation à l'élaboration des activités.

---

1. Voir Créer un contexte éducatif signifiant à l'aide de critères reliés à l'apprentissage, pages 17-18-19.

L'équipe se donne ensuite rendez-vous pour le couronnement du thème, la fête du temps des sucres. La participation active de nombreuses mères, l'animation enthousiaste du directeur de l'école, les présentations amusantes des différentes classes ont contribué à faire de cette réalisation une véritable fête où tous ont pu déguster les savoureux produits de l'érable.

Créer un contexte éducatif signifiant à l'aide de critères reliés à l'apprentissage

Un contexte éducatif signifiant

1. **part d'un vécu**

   Préciser lequel: _____

   _____

   _____

2. **s'appuie sur du connu** (réinvestissement)

   - Celui de l'enfant: _____

     _____

     _____

     _____

   - Celui du groupe: _____

     _____

     _____

     _____

3. **présente un enjeu réel**

   - Celui (ou ceux) que l'enfant voit, propose, relève: _____

     _____

     _____

     _____

   - Celui (ou ceux) que je lui soumets: _____

     _____

     _____

     _____

4. comporte un questionnement

- Celui que l'enfant fournit: _____
- Celui que je lui fournis: _____

5. permet des essais/erreurs

- Par l'action de l'enfant (laquelle): _____
- Par ses prévisions (comment se feront-elles?): _____

6. fournit une rétroaction

Sources possibles:

- Interaction enfant-situation (préciser): _____
- Groupe (préciser): _____

- Moi-même (préciser): _____

_____

_____

_____

7. établit des liens entre différents vécus

- Situations vécues par chacun: _____

_____

_____

_____

- Situations vécues par le groupe: _____

_____

_____

_____

8. inclut une objectivation

- Spontanée: _____

_____

_____

_____

- Orientée sur les succès, les échecs: _____

_____

_____

_____

- Orientée sur le comment des succès, des échecs: _____

_____

_____

_____

1.2 Bilan et évaluation

La semaine suivant l'événement, l'équipe de recherche fait le bilan et l'évaluation de cette première expérimentation. Une grille guide les commentaires et les réflexions de chacun et chacune[1]. Pour n'en rien perdre, un magnétophone enregistre le tout.

Le résumé "systématisé" de cette évaluation permet de situer le cheminement de l'équipe de recherche. On peut voir dans quel sens doivent se faire les réajustements des outils pédagogiques utilisés dans la préparation de cette situation signifiante.

Ce résumé reprend les grandes lignes de la grille employée pour guider cette évaluation.

1.2.1 Évaluation de la motivation

La proposition de faire une fête exerce un assez grand attrait sur la plupart des enfants dès le début. Certains font référence à la fête de l'Halloween qu'ils ont vécue plus tôt dans l'année, tandis que d'autres mentionnent celle du temps des sucres vécue à la maternelle l'année précédente. Pour tous, l'idée de la fête exerce une certaine fascination même si plusieurs ne savent pas trop définir leurs anticipations. Une chose est sûre pour tout le monde: on y mangera de "bonnes" choses bien sucrées! La motivation se maintient durant les trois semaines consacrées à ce thème.

L'implication des parents a un effet à la fois positif et négatif pour la réalisation de cet événement en ce sens que bien des enfants s'en remettent à eux et par conséquent ne s'impliquent pas assez activement. Pourtant, la motivation repose beaucoup sur la possibilité de réaliser concrètement des tâches pertinentes à l'activité. C'est par ce biais que l'apprentissage est favorisé au maximum. L'importance de la réalité de l'enjeu pour les élèves prend du relief dans l'esprit des maîtres à la suite de cette expérience.

---

1. Voir Grille d'évaluation de l'expérimentation, pages 21-22.

Grille d'évaluation de l'expérimentation

LA MOTIVATION

1. Réponse spontanée des enfants à la situation proposée

   Pourquoi?

2. Durée de la motivation

   Pourquoi?

3. Moments où l'intérêt a été le plus fort

   Pourquoi?

4. Moments où l'intérêt a été le moins fort

   Pourquoi?

LES APPRENTISSAGES

5. Prévisions qui ont été faites

6. Connaissances abordées

   maîtrisées

   Faits qui montrent la maîtrise des connaissances

7. Habiletés exercées

   Y a-t-il eu un développement, comment?

LES ACTIVITÉS

8. Réalisées par les enfants à l'oral

   en lecture

   à l'écrit

   au non-verbal

Liens entre ces activités et l'enjeu proposé

9. Rélisées par les professeurs ou les parents

   Pourquoi?

10. Liens entre ces activités et les apprentissages visés

LE FONCTIONNEMENT

11. Préparation: aspects positifs

    aspects négatifs

12. Réalisation: aspects positifs

    aspects négatifs

13. Solutions aux difficultés rencontrées

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

14. Qu'est-ce que vous avez apprécié dans cette démarche?

15. Est-ce qu'il y a des éléments inutiles, nuisibles, manquants?

16. Autres ...

1.2.2 Évaluation des apprentissages

Les apprentissages prévus et identifiés sont de trois ordres: la connaissance de la transformation de la matière; l'appréciation de l'importance des étapes chronologiques de cette transformation de l'eau d'érable en sucre; l'acquisition du vocabulaire, à l'oral et à l'écrit, qui se rattache au thème étudié.

Les enseignants constatent que les connaissances des enfants sur le temps des sucres sont plus étendues qu'ils le croyaient auparavant. Il suffisait pour s'en rendre compte de permettre aux enfants de les communiquer! C'est en situant plus précisément les connaissances des enfants sur le sujet que les intérêts communs au groupe ressortent davantage et qu'on voit mieux se dessiner les activités susceptibles de répondre à des curiosités déjà éveillées. Les enseignants observent que les tâches proposées suscitent de l'intérêt et des questions dans la mesure où les élèves y ont un rôle actif, concret et réel. Par exemple, la lecture pour un bricolage, la rédaction des invitations, l'exécution d'affiches pour la salle, l'observation commentée de la transformation du sirop en tire, etc. Toutes ces activités amènent une bonne implication des élèves et les possibilités d'apprentissage s'en trouvent multipliées.

1.2.3 Évaluation des activités

À l'oral, les enfants ont exposé ce qu'ils savaient du temps des sucres. Ils ont posé des questions au moment de l'entaille d'un érable. Ils ont fait part de leurs commentaires et observations en regardant le sirop se changer en tire. La composition en groupe de la chanson thème a fourni une bonne occasion de s'exprimer de plusieurs façons: par le chant, par la lecture, par le mime.

On observe que tous les types de discours recommandés par le programme sont touchés par cet ensemble d'activités.

En lecture, en plus des situations courantes réalisées dans le développement d'un thème (texte, mots cachés, phrases mêlées, vrai ou faux, etc.) un diaporama présentant les sucres avec les termes écrits et illustrés a fait l'objet d'une grande motivation de la part des jeunes lecteurs. Dans le jeu du restaurant, les élèves étaient à tour de rôle clients, serveurs, cuisiniers: chacun se référait au menu proposé pour jouer son rôle.

À l'écrit, les cartes d'invitation envoyées aux personnes choisies par les enfants ont suscité un vif intérêt pour ceux qui les rédigeaient. Par ailleurs, la composition d'affiches pour la salle de fête, malgré les difficultés inhérentes à sa réalisation par de jeunes élèves, a provoqué beaucoup d'enthousiasme. Certains enfants ont aussi écrit une histoire de l'érable.

Dans le domaine du non-verbal, les activités de bricolage ont eu beaucoup de succès. Des dessins individuels et collectifs ont été utilisés pour enjoliver la salle de fête. Le mime de la chanson-thème ainsi qu'une danse ont procuré une bonne occasion de détente pour les petits et grands qui y participaient avec beaucoup de plaisir.

Chacune de ces activités auraient pu s'intégrer davantage dans le déroulement de la fête. C'est en reconsidérant l'événement que l'équipe se rend compte que les responsabilités reposaient surtout sur les épaules des mamans disponibles et des enseignants impliqués. Pourtant, les élèves auraient pu avoir une part plus active lors des préparatifs et au moment de la réalisation:

chacun en aurait tiré des apprentissages plus significatifs. En effet, au tout début de la situation, les enfants ont fait la liste de ce qui peut être réalisé durant une fête. Il aurait été possible alors d'afficher ce que les élèves avaient retenu et, à l'aide de ce tableau, de morceler les étapes nécessaires pour accomplir ce qui avait été décidé.

En agissant ainsi, l'enjeu prend plus de réalité: l'enseignant peut voir à suggérer des types d'activités qui permettent de couvrir différents apprentissages. Les intérêts des enfants sont respectés; cette façon de faire les rend plus responsables et autonomes face à leur environnement. Par exemple, on peut intégrer dans le cadre du déroulement de la fête: des lectures de textes rédigés par les enfants; l'affichage ou le mime de leurs découvertes; les jeux inventés par certains; la communication des meilleures recettes et leur dégustation; l'exécution de danses apprises par tous; etc.

1.2.4 Évaluation du fonctionnement et de la démarche

La préparation des différentes activités réalisées durant ce projet s'est faite assez aisément et de façon plaisante. Le sujet portait en lui-même l'idée du plaisir et de l'amusement; les suggestions des élèves se trouvent surtout orientées vers des éléments drôles: des jeux, des danses, des dessins, etc. L'équipe se rend compte alors que la manière dont une proposition d'activité est faite peut influencer les types d'apprentissage qui en découlent.

Une autre constatation est que, lorsque les enfants accomplissent complètement l'activité par eux-mêmes, celle-ci est plus longue et moins bien présentée. Cela exige aussi souvent une autre sorte d'organisation de classe, c'est-à-dire un contexte où tout le monde n'est pas à la même tâche

en même temps. Le fonctionnement par ateliers paraît une solution au problème ressenti.

À ce stade de la démarche, l'équipe découvre combien la situation en elle-même aurait gagné à être davantage assumée par les enfants. Si cette fête avait servi réellement d'occasion de diffusion de toutes les réalisations des élèves, il est probable que les apprentissages réalisés seraient devenus plus variés et mieux intégrés. Les enseignants considèrent que la démarche proposée permet d'être très sensible aux intérêts des enfants et de prendre en compte leur vécu. Certains la perçoivent aussi comme contraignante à cause des étapes à suivre qui, par ailleurs, ne sont pas assez bien précisées. Les critères utilisés liés à l'apprentissage permettent de vivre une situation où les enfants occupent enfin la place principale dans les préoccupations pédagogiques. Cela provoque toutefois de l'inquiétude chez quelques intervenants.

On souligne la difficulté de se situer chronologiquement par rapport aux critères tels qu'ils ont été présentés. On mentionne également la nécessité de s'approprier la terminologie proposée en la reformulant chacun pour soi.

Cette première utilisation de la démarche est axée surtout sur la mise en place des conditions qui stimulent le processus d'apprentissage; elle fait ressortir combien pour l'élève, il est de première importance de pouvoir donner du sens aux activités à vivre. Dans la situation expérimentée, on a pu voir, en effet, que les enfants cherchent spontanément à relier les activités proposées à la réalisation de l'événement planifié. Ces constatations amènent l'équipe de recherche à réenvisager les objectifs dans la perspective des processus d'apprentissage et de communication.

À la suite de cette évaluation de l'expérimentation ressort clairement la nécessité d'établir avec précision les liens entre les critères relatifs à l'apprentissage et ceux se rapportant à la communication. Le schéma ci-après (p. 28) illustre ces relations et en favorise la compréhension. Les autres points à réajuster par rapport à ces mêmes critères concernent surtout la présentation chronologique et une concrétisation plus grande de chacun d'eux.

1.3 Réajustements apportés à la démarche et aux instruments

Le premier réajustement, une représentation schématique des relations entre les critères retenus à partir des processus d'apprentissage et de communication, est soumis à l'équipe. Il est conçu de telle façon qu'il illustre en même temps la division chronologique requise pour mieux en comprendre le fonctionnement[1].

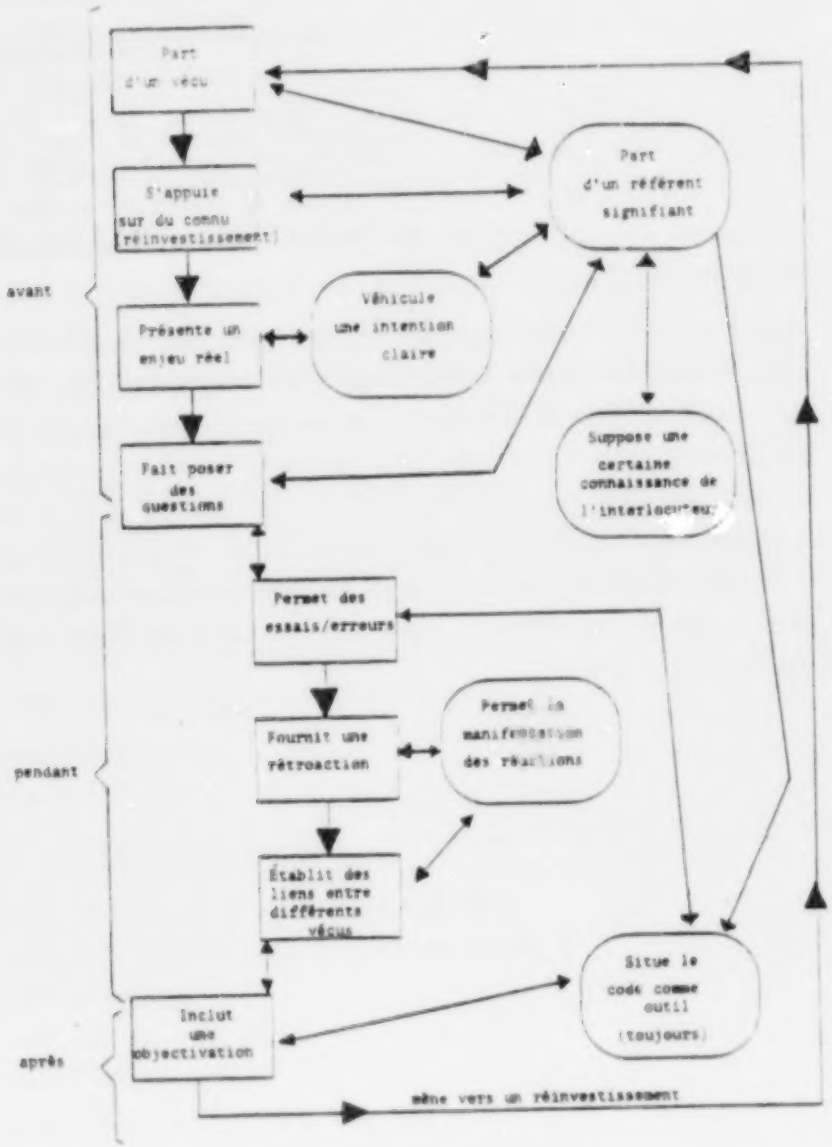
L'étude de ce schéma s'est faite de façon trop rapide pour en tirer toutes les possibilités relatives à la compréhension des critères choisis et de leurs relations. Les membres de l'équipe sont surtout attirés par la concrétisation des critères liés au processus d'apprentissage.

---

1. Voir Schéma des critères à respecter pour vivre une situation d'apprentissage en communication, page 29.

SCHÉMA DES CRITÈRES À RESPECTER

POUR VIVRE UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE EN COMMUNICATION



Cette étude permet de mieux saisir la portée de "l'enjeu réel" nécessaire à l'implication des enfants dans ce processus[1]. À l'occasion de la présentation du schéma, l'équipe se rend mieux compte de la possibilité de limiter dans le temps et dans l'espace, la portée de l'enjeu dont ils appréhendaient l'ampleur Cela laisse une marge de manoeuvre plus grande pour les enseignants comme pour les enfants au niveau de la variété des situations à vivre. En effet, la perception élargie de l'enjeu était certes contraignante: elle obligeait de canaliser toutes les activités vers un seul et même but qui pouvait s'actualiser beaucoup plus tard.

Quand au critère qui souligne l'importance des essais/erreurs dans la mise en place d'une situation d'apprentissage, ce sont les éléments de concrétisation apportés qui ont éclairé l'équipe de recherche. Les modalités de fonctionnement proposées dans ce tableau apportent des réponses satisfaisantes à bien des interrogations soulevées, comme celles de la terminologie employée. L'équipe apprécie aussi la séquence chronologique suggérée: créer une situation signifiante, la vivre et enfin en tirer profit dans le réinvestissement.

---

1. Voir Guide pour traduire une situation en activités d'apprentissage, page 31.

GUIDE POUR TRADUIRE UNE SITUATION EN ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

Pour CRÉER une situation signifiante

1° Partir d'un vécu précisé par les enfants

- à l'aide d'un objet apporté par l'enfant et/ou l'enseignant(e)
- à l'aide de dessins exécutés par les enfants ou d'illustrations
- à l'aide d'un événement d'actualité (annuel ou spontané)

2° S'appuyer sur du connu remémoré et identifié

- par les connaissances particulières de quelques enfants
- par les connaissances communes au groupe-classe
- par les stratégies déjà utilisées ou bien maîtrisées

3° Présenter un enjeu réel

- en réalisant quelque chose de concret
- en produisant une communication pour d'autres
- en identifiant un problème actuel à solutionner

Pour VIVRE une situation signifiante

4° Se poser des questions reliées à l'enjeu

- comme groupe
- comme individu

5° Permettre les essais/erreurs

- par le procédé de questions ouvertes
- par des possibilités réelles de choix
- par l'échange
- par des jeux de rôles
- par l'objectivation
- par l'utilisation positive des erreurs

6° Assurer une rétroaction

- par des ressources diversifiées
- par un matériel autocorrectif
- par la confrontation avec des positions différentes
- par l'objectivation spontanée et structurée

7° Établir des liens entre différents vécus

- par l'association et la comparaison avec des expériences passées
- par l'échange en équipes, entre les équipes, entre les classes ...

Pour PROFITER d'une situation signifiante

8° Objectiver la situation

À l'aide des composantes principales ayant fait partie de la situation

- par l'enfant lui-même
- par les participants
- par l'enseignant(e)

9° Prévoir un réinvestissement

À la lumière de l'objectivation faite et des intérêts manifestés.

10° Retour au point 1

Un autre réajustement non prévu a toutefois été effectué. Il oriente davantage vers les situations de communication car les préoccupations, jusqu'à ce moment étaient centrées surtout sur le processus d'apprentissage et, de ce fait, les aspects reliés à une pédagogie de la communication auraient quelque peu été laissés pour compte. C'est la présentation du "Guide pour développer un thème"[1] dans le cadre de modalités de communication variées, qui a permis au processus de la communication de reprendre la place qui lui revient dans la démarche expérimentale. Ce guide propose de choisir un thème ou centre d'intérêt susceptible de rejoindre les préoccupations d'un groupe donné et de condisérer ensuite ce thème selon différents aspects reliés à plusieurs modalités de communication. Ainsi, avec un choix tel "le printemps", on peut aborder les sucres, le réveil de la nature, la fête de Pâques, les jeunes animaux, etc. Tous ces sujets peuvent être explorés de plusieurs façons en privilégiant tantôt la communication orale tantôt la communication écrite (lecture, écriture), tantôt la communication non verbale. Ainsi, l'enseignant peut envisager un grand nombre de situations réalisables et préciser également la ou les matière(s) que ces situations permettent d'aborder. Les membres de l'équipe sont d'accord pour dire que cet instrument fait voir dans leur ensemble les possibilités d'exploitation d'un thème; il aide aussi à saisir les liens qui peuvent s'établir entre les situations d'apprentissage et les objectifs fixés pour les matières touchées. Entre ces deux pôles, situation et objectifs d'apprentissage, il s'agit de s'assurer que sont respectées les conditions favorables au bon fonctionnement du processus d'apprentissage. De cette façon, on peut être presque certain que toutes les conditions d'une pédagogie de la réussite se trouvent réunies.

---

1. Voir Guide pour développer un thème ou centre d'intérêt, page 34.

GUIDE POUR DÉVELOPPER UN THÈME OU CENTRE D'INTÉRÊT

THÈME OU INTÉRÊT: _____

EXPLOITATION DE DIFFÉRENTS ASPECTS	À L'ORAL	EN LECTURE	À L'ÉCRIT	AU NON-VERBAL
1.	SITUATION MATIÈRE(S) Voir étape pour traduire une situation en activités.	SITUATION MATIÈRE (S) Voir étape pour traduire une situation en activités.	SITUATION MATIÈRE(S) Voir étape pour traduire une situation en activités.	SITUATION MATIÈRE(S) Voir étape pour traduire une situation en activités.
2.	SITUATION MATIÈRE (S) Voir étape pour traduire une situation en activités.	SITUATION MATIÈRE (S) Voir étape pour traduire une situation en activités.	SITUATION MATIÈRE(S) Voir étape pour traduire une situation en activités.	SITUATION MATIÈRE (S) Voir étape pour traduire une situation en activités.
3.	SITUATION MATIÈRE (S) Voir étape pour traduire une situation en activités.	SITUATION MATIÈRE (S) Voir étape pour traduire une situation en activités.	SITUATION MATIÈRE(S) Voir étape pour traduire une situation en activités.	SITUATION MATIÈRE (S) Voir étape pour traduire une situation en activités.
4. 5. 6.				

Un troisième réajustement concerne une présentation un peu différente de la concrétisation des critères liés au processus d'apprentissage. Cette présentation doit faciliter la sélection des activités d'apprentissage afin qu'elles respectent au maximum les critères mis en parallèle. Bien entendu, ces activités sont les étapes d'une situation plus générale qui a déjà été identifiée. Ainsi, on retrouve dans le "Guide pour traduire une situation en activités d'apprentissage"[1] les trois moments de la situation à vivre: les activités d'amorce ou de mise en situation pour créer un contexte éducatif signifiant; les activités pour vivre et réaliser progressivement la situation signifiante; les activités et/ou les précisions d'objectivation pour profiter de cette situation signifiante. On retrouve dans ce guide le même découpage chronologique que celui illustré dans le "Schéma des critères" (page 28).

Tous les instruments qui précèdent celui-ci traitent surtout des situations d'apprentissage en communication. Pour sa part, ce dernier instrument permet de faire la boucle avec ce qui s'est fait en équipe au tout début de la démarche expérimentale, c'est-à-dire relier les activités aux objectifs d'apprentissage qu'elles permettent d'atteindre. C'est d'ailleurs une grille très semblable à celle utilisée pour relier les activités courantes aux objectifs d'apprentissage du français en première année que l'équipe propose ici. La seule différence consiste en la possibilité de faire mention de plus d'une matière afin d'en faciliter l'intégration même partielle[2].

---

1. Voir Guide pour traduire une situation en activités d'apprentissage, page 36.
2. Voir Guide pour relier activités et objectifs d'apprentissage, page 37.

GUIDE POUR TRAITER UNE SITUATION EN ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE

SITUATION: _____

MATIÈRE: _____ MOYEN DE COMMUNICATION: _____

Pour CRÉER une situation signifiante

Activités d'amorce et de mise en situation

1° Partir d'un vécu précisé par les enfants

- à l'aide d'un objet apporté par l'enfant et/ou l'enseignant(e)
- à l'aide de dessins exécutés par les enfants ou d'illustrations
- à l'aide d'un événement d'actualité (annuel ou spontané)

2° S'appuyer sur du connu renforcé et identifié

- par les connaissances particulières de quelques enfants
- par les connaissances communes au groupe-classe
- par les stratégies déjà utilisées ou bien maîtrisées

3° Présenter un enjeu réel

- en réalisant quelque chose de concret
- en produisant une communication pour d'autres
- en identifiant un problème acteur à solutionner

Pour VIVRE une situation signifiante

Activités pour réaliser la situation

4° Se poser des questions reliées à l'enjeu

- comme groupe
- comme individu

5° Permettre les essais/erreurs

- par le procédé de questions ouvertes
- par des possibilités réelles de choix
- par l'échange
- par des jeux de rôles
- par l'objectivation
- par le réinvestissement positif des erreurs

6° Assurer une rétroaction

- par des ressources diversifiées
- par un matériel autocorrectif
- par la confrontation avec des positions différentes
- par l'objectivation spontanée et structurée

7° Établir des liens entre différents vécus

- par l'association et la comparaison avec des expériences passées
- par l'échange en équipes, entre les équipes, entre les classes

Pour OBJECTIVER d'une situation signifiante

Prévisions d'objectivation

8° Objectiver la situation

À l'aide des composantes principales ayant fait partie de la situation

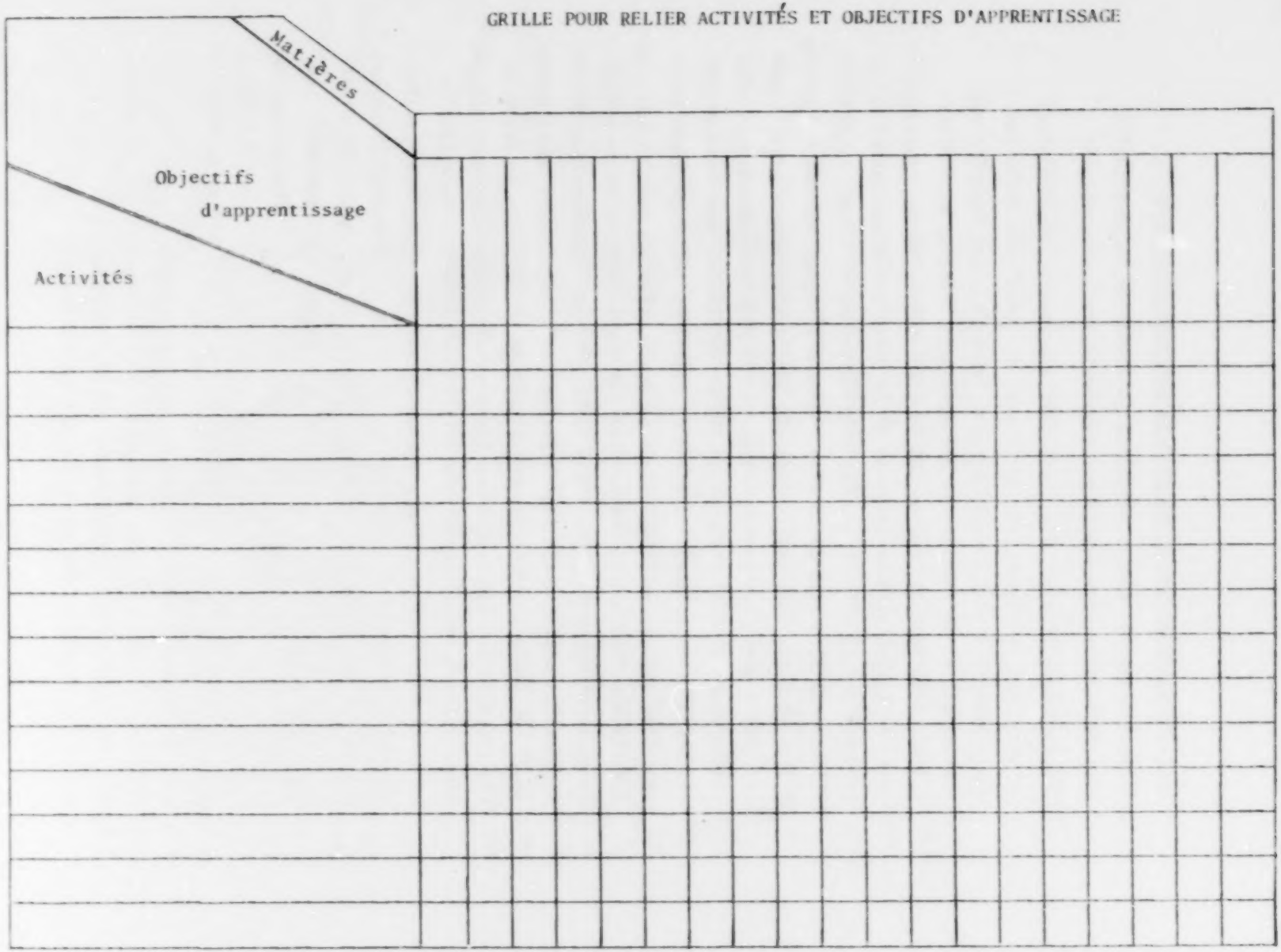
- par l'enfant lui-même
- par les participants
- par l'enseignant(e)

9° Prévoir un réinvestissement

À la lumière de l'objectivation faite et des intérêts manifestés.

10° Retour au point 1

GRILLE POUR RELIER ACTIVITÉS ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE



2. Deuxième expérimentation de la démarche méthodologique

Après les réajustements consécutifs à l'analyse de la première expérimentation, une deuxième expérimentation a été réalisée.

Contrairement à ce qui avait été fait auparavant, c'est d'abord en utilisant le "Guide pour développer un thème" que les différents aspects d'un sujet choisi sont énumérés. Les intérêts des enseignants et de leur groupe d'élèves sont beaucoup plus diversifiés cette fois-là. On décide de planifier en commun plusieurs mises en situation avec le guide et de vivre individuellement cette première partie afin de pouvoir confronter dès le début, la planification au vécu réel des élèves. Chacun s'engage cependant à mettre à l'épreuve les instruments proposés et à les commenter quant à leur efficacité dans leur groupe classe sur le plan méthodologique. Postérieurement à cela, l'équipe se réunit de nouveau pour étudier les résultats de cette première étape et tenter de relier de façon plus explicite les activités subséquentes à des objectifs spécifiques d'apprentissage. On constate plus tard que cette façon de faire permet de mieux orienter le travail des enfants et les interventions des enseignants. Les prévisions d'objectivation s'en trouvent aussi précisées. Malgré cela, une difficulté demeure, c'est celle de faire la transition d'une activité à une autre en continuant d'approfondir les mêmes apprentissages ou des apprentissages connexes. En effet, la capacité de prévoir un réinvestissement qui soit à la fois signifiant et source de nouvelles acquisitions constitue une habileté qui n'est pas encore maîtrisée par les membres du groupe de recherche. C'est sans doute en utilisant l'instrument à plusieurs reprises qu'il leur deviendra familier et que l'habileté se développera. Chacun dispose d'un mois pour travailler à sa guise. Au bout de ce temps l'évaluation de cette deuxième expérimentation est faite à l'aide du bilan de l'ensemble du travail réalisé.

2.1 Bilan et évaluation de la deuxième expérimentation

La grande diversité des activités vécues ne permet pas de les analyser en détail. Seuls les éléments importants pour la compréhension de la démarche et des instruments font l'objet de ce rapport.

2.1.1 Évaluation de la motivation

Les temps forts de motivation correspondent à des intérêts qu'on a identifiés et suivis. Malgré un point de départ commun lors des mises en situation, la suite a connu bien des variantes selon les groupes concernés. L'intérêt demeure un des points indispensables à la motivation et il semble que la démarche en facilite le respect. Il faut prendre garde cependant d'épuiser un intérêt car cela peut devenir une cause d'affaiblissement de la motivation. De même, la motivation de l'enseignant dans le choix de la situation à vivre doit être authentique. En effet, comme responsable du groupe, l'enseignant joue un rôle déterminant pour éveiller des curiosités et pour susciter et maintenir des situations significatives à l'ensemble de la classe. Sans sa contribution, un thème peut souvent être pénible à exploiter.

2.1.2 Évaluation des apprentissages

D'après les expériences faites, placée en regard des apprentissages, la réalité dépasse toujours les prévisions. On constate que l'utilisation des deux premiers guides aide vraiment à établir tout un réseau de communication qui fonctionne de mieux en mieux à tous les niveaux de l'école. On s'en félicite. Cela facilite grandement le réinvestissement et les activités s'enchaînent plus spontanément tout en gardant leur intérêt. Il en résulte une amélioration des apprentissages qu'il s'agisse d'acquisition de connaissances ou de développement d'habiletés.

Les acquisitions sont de plus en plus variées à l'intérieur d'un même groupe. Par contre, pour certains enseignants, cela peut représenter une crainte au niveau de la certitude que le programme a bien été couvert par tous.

2.1.3 Évaluation des activités

Les enseignants se rendent compte qu'il est vraiment possible de fonctionner sans un manuel scolaire même si cela est parfois insécurisant. Souvent, les enfants apportent eux-mêmes de très pertinentes suggestions d'activités et ils sont alors prêts à en assumer la réalisation du début à la fin en se partageant les tâches. Ainsi, ils prennent une part plus active dans leurs apprentissages assurant de ce fait, dans la plupart des cas, une meilleure intégration. La disponibilité ainsi acquise par les enseignants peut s'orienter alors vers les enfants qui présentent plus de difficulté. Bien entendu, ce type de fonctionnement n'est pas mis en application pour toutes les situations; mais cela se produit de plus en plus souvent dans les classes animées par les membres de l'équipe. Ce fonctionnement en souplesse demande une adaptation particulière des instruments de la démarche. Il ne faut pas oublier que les intérêts des enfants et, par la suite, les activités prévues, sont appelés à changer en cours de réalisation; parfois aussi, l'identification précise des progrès obtenus n'est pas tellement chose facile.

2.1.4 Évaluation du fonctionnement et de la démarche

Cette deuxième expérimentation est beaucoup plus longue que la première. En conséquence, les orientations ont divergé davantage selon le style de chaque membre de l'équipe et de leur classe respective. La collaboration entre les enseignants est très positive et chacun souligne

la stimulation qui en résulte sur le plan professionnel. Ils apprennent à fonctionner avec de plus en plus de liberté et de respect les uns des autres. Ainsi, la communication des idées s'établit spontanément sans pour autant que les personnes se sentent obligées de les adapter dans leur classe. En résumé, l'expérience représente pour eux un renouvellement apprécié dans la façon de réaliser leur pratique pédagogique d'enseignement du français au primaire.

La démarche ainsi expérimentée a favorisé la planification et la structuration des situations qui se vivent avec les élèves. Elle permet d'en mieux voir les tenants et les aboutissants. De plus, elle offre un choix plus significatif et cohérent des activités qui se déroulent en classe. La compréhension des critères liés à l'apprentissage guide vraiment la planification selon le cheminement et les intérêts des enfants. Le "Guide pour développer un thème" est très apprécié: il fournit une image globale des différentes pistes susceptibles d'être suivies et donne une perspective d'ensemble au développemen: d'un thème; il permet de varier davantage les situations comme les modalités de communication. Par ailleurs, le "Guide pour traduire une situation en activités d'apprentissage" est employé de différentes façons: certains l'utilisent comme cadre de référence pour s'aider à évaluer la situation et apporter les réajustements favorisant le fonctionnement de processus d'apprentissage (section "Pour créer une situation signifiante") et aussi pour guider les séances d'objectivation (section "Pour profiter d'une situation signifiante"). Enfin, ce même guide facilite l'organisation selon un fil conducteur, qu'il est maintenant possible de voir et

de suivre ce qui se présente en classe. On s'accorde à dire qu'il est bon de l'expérimenter à fond plusieurs fois pour en saisir l'esprit et la portée.

Les deux guides dont il a été question concernent surtout la mise en place d'une situation d'apprentissage. La "Grille pour relier activités et objectifs d'apprentissage" met surtout l'accent sur les objectifs d'apprentissage. Elle sert à tirer profit d'une situation sur le plan des apprentissages conscients. Elle peut fournir aussi des idées nouvelles dans le sens d'une intégration relative des matières. Plusieurs des membres de l'équipe ont réalisé cette intégration du moins partiellement.

Cependant, on y a moins souvent recours qu'aux autres instruments proposés. Les enseignants croient en effet qu'elle répond moins à leurs besoins actuels. En somme, telle qu'elle est, ils l'utilisent trop peu. Il faudrait la rendre plus fonctionnelle de façon à ce que les enseignants puissent s'en servir non seulement pour un retour sur un travail réalisé avec les élèves mais aussi pour la préparation de ce travail. Il est probable que des possibilités plus grandes d'utilisation de cette grille se concrétiseraient si on commençait à s'y référer dès le début de l'année.

Globalement, la démarche méthodologique proposée oriente vers l'utilisation optimale des situations qui surgissent spontanément. Les enseignants ne se sentent plus forcés de produire mille et un stencils mais invitent de plus en plus les enfants à créer eux-mêmes leurs activités d'apprentissage. Par exemple, dans ce fonctionnement, les enfants travaillent à faire les phrases, à les lire, à raconter les histoire, etc. Les enseignants ont ainsi plus d'occasions d'aider les élèves dans leurs apprentissages et évitent de s'essoufler à bâtir un matériel didactique plus ou moins adéquat par rapport aux intérêts des enfants.

L'équipe de recherche compte employer cette démarche dès septembre prochain afin d'en tirer profit au maximum. Maintenant que les étapes se sont clarifiées, il semble possible pour eux d'appliquer plus systématiquement encore les conditions favorables au fonctionnement du processus d'apprentissage dans des situations de communication selon le voeu des programmes du ministère de l'Éducation.

IV- BILAN DE L'ENSEMBLE DE LA RECHERCHE ACTION

La collaboration établie avec les enseignants a grandement contribué à rendre la démarche méthodologique opérationnelle. Les réflexions issues de leur expérience, de leur confrontation avec le quotidien a permis de clarifier bien des aspects de la démarche proposée.

Les résultats les plus marquants de l'utilisation de cette démarche se situent au niveau du respect du processus d'apprentissage des élèves et aussi à l'établissement de réseaux de communication nombreux et variés. Ces réseaux se tissent d'abord au sein du groupe classe puis s'élargissent graduellement pour rejoindre différents secteurs d'activités de la société.

Les possibilités de l'instrumentation utilisée reposent sur deux facteurs reliés entre eux. D'une part, le désir d'implication personnelle des enseignants qui veulent l'utiliser semble jouer un rôle capital dans l'efficacité de la démarche. C'est eux qui sont les maîtres d'oeuvre dans leur classe et qui concrétisent les données susceptibles de favoriser l'apprentissage comme la communication. D'autre part, un support occasionnel sur le plan théorique et pratique paraît indispensable pour faciliter la démarche de chacun par des réajustements appropriés aux situations particulières des enseignants impliqués. On voit donc la nécessité de constituer des équipes au sein desquelles il serait possible de trouver ces ressourcements.

Le lien entre les activités d'apprentissage et les objectifs visés reste le point faible de la démarche. Il semble que les objectifs généraux ne font pas problème pour les enseignants mais que c'est au niveau des objectifs spécifiques que la tâche se complique. Une hiérarchisation des objectifs d'apprentissage selon des critères mieux définis permettrait de clarifier bien des questions pour les intervenants de tous les jours que sont les enseignants. Si l'on a tant de mal à préciser les objectifs comme les critères d'évaluation, c'est que le phénomène de l'apprentissage de la langue est très vaste et que les recherches pour en saisir le fonctionnement laissent place à bien des imprécisions. Elles se retrouvent dans la

difficulté de spécifier et de graduer les objectifs d'apprentissage. La démarche méthodologique proposée fournit un outil de réflexion utile pour les enseignants en vue de préciser au maximum les apprentissages visés. On constate cependant que c'est la partie de la démarche qui se fait avec le moins d'intérêt et par conséquent, celle qu'on néglige davantage.

Une utilisation plus systématique de cette démarche à différents niveaux du primaire permettrait de dégager les objectifs qui sont clairement identifiés par les enseignants. Par la même occasion, cela donnerait la possibilité de situer les aspects de l'apprentissage de la langue sur lesquels on appuie spontanément et ceux sur lesquels on appuie trop peu faute de connaissance. Ces données pourraient venir compléter la démarche en formulant de manière accessible à tous les objectifs d'apprentissage spécifiques à chaque niveau.

En somme, cette démarche méthodologique pour établir des liens entre des activités d'apprentissage et les objectifs qu'elles permettent d'atteindre demeure un outil perfectible. Différentes utilisations peuvent en faire ressortir les qualités et les faiblesses. D'un instrument pour préparer des activités d'apprentissage, il peut par exemple se transformer en guide d'évaluation des apprentissages.

L'équipe de recherche espère simplement que ce travail de recherche facilitera la tâche des enseignants dans leur rôle de créateurs de situations d'apprentissage signifiantes pour les enfants.

V- DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE POUR RELIER DES OBJECTIFS PRÉCIS D'APPRENTISSAGE À UNE PÉDAGOGIE DE LA COMMUNICATION

L'exploitation de situations de communication réelles dans l'enseignement du français et l'importance accordée au développement d'apprentissages intégrés ou d'habiletés, demandent d'outiller les praticiens de l'enseignement en regard de ces approches pédagogiques récentes. C'est avec cette préoccupation qu'une collaboration s'est établie entre la commission scolaire de Granby[1] et le PPMF de Sherbrooke subventionné par le ministère de l'Education. Le travail effectué par l'équipe de recherche a permis d'élaborer une démarche méthodologique pour relier des objectifs précis d'apprentissages à une pédagogie de la communication. Les expérimentations, les discussions et les réajustements ont rendu de plus en plus fonctionnelle la démarche qui suit. L'équipe est consciente des limites qu'elle comporte, mais elle leur semble un instrument déclencheur de bien des apprentissages face à leur tâche de créateurs de situations signifiantes.

Il est important de savoir que l'instrument proposé nécessite un travail de réflexion et d'expérimentation qui gagnerait beaucoup à se vivre en équipe (équipe école, équipe niveau ou autre).

La présentation de la démarche suit chacune des étapes qui la composent et fournit des exemples qui en précisent le fonctionnement.

5.1 Présentation des sept étapes de la démarche

Avant de présenter de façon élaborée chacune des étapes de la démarche méthodologique, il peut être intéressant de voir sommairement comment elles se décrivent et s'éclairent les unes les autres.

---

1. Nous remercions de leur collaboration Suzanne Guillemette, conseillère pédagogique, Donald Gagné, directeur d'école, Marcelle Giroux, Lise D.-Lefebvre, Marielle Rivard, Lise Saint-Martin, enseignantes de première année; Marcel Saint-Hilaire, orthopédagogue.

Première étape

- Dresser la liste des objectifs d'apprentissage reconnus indispensables pour le niveau concerné.
- Présenter cette liste aux élèves.
- Afficher les objectifs en classe.

Deuxième étape

- Dresser une liste des activités courantes qui se réalisent dans la classe.
- Relier ces activités aux objectifs qu'elles permettent d'atteindre.

Troisième étape

- Évaluer chacune de ces activités à l'aide des critères déterminés pour faciliter l'apprentissage et la communication.

  (Voir le schéma des critères à respecter pour vivre une situation d'apprentissage en communication, page 29).

Quatrième étape

- Identifier des intérêts au sein du groupe classe.
- Ébaucher l'exploitation "d'intérêts" à travers différents moyens de communication.

  (Voir le guide pour développer un thème ou centre d'intérêt, page 34).

Cinquième étape

- Choisir un aspect du thème ou intérêt développé.
- Clarifier les activités d'amorce et de mise en situation.
- Relier les activités aux objectifs d'apprentissage qu'elles touchent.
- Vivre les activités avec la classe afin de préciser l'enjeu de la situation.

  (Voir le guide pour préparer les activités d'amorce et de mise en situation, page 36).

Sixième étape

- Planifier les activités qui vont permettre de réaliser progressivement l'enjeu déterminé ou la situation.
- Relier les activités aux objectifs d'apprentissage qu'elles visent.
- Rendre ces informations disponibles aux élèves intéressés. (Voir le guide pour organiser les activités reliées à la situation, page 75).

Septième étape

- Identifier les composantes principales de la situation vécue.
- Relier ces composantes aux objectifs d'apprentissage rejoints. (Voir le guide pour préparer la séance d'objectivation, page 81).

5.2 Les étapes de la démarche

Première étape: identification des objectifs

> Dresser la liste des objectifs d'apprentissage reconnus indispensables pour le niveau concerné, la présenter aux élèves et l'afficher en classe.

Le fait de dresser la liste des objectifs d'apprentissage avec la préoccupation que cette information soit accessible aux élèves permet de clarifier les objectifs à poursuivre et d'en prendre conscience avec plus d'acuité. Cette liste peut se faire en couvrant une ou plusieurs matière(s) comme une ou plusieurs étape(s) de l'année en cours. Il est cependant intéressant de faire la liste des apprentissages visés en langue orale et écrite selon les deux pôles de la communication: le pôle émetteur et le pôle récepteur. Cela fournit des points de repère constants pour l'organisation des situations qui seront vécues dans le contexte d'une pédagogie de la communication. En rendant cette information accessible aux élèves et en s'y référant régulièrement, chacun peut situer les apprentissages faits par rapport à ceux qu'il reste à faire. Cette possibilité peut devenir un bon stimulant pour plusieurs élèves et un guide pratique pour orienter les interventions de l'enseignant.

À titre d'exemple

Voici la liste des objectifs d'apprentissage de la 1re année en français écrit tels qu'ils ont été formulés par l'équipe de recherche.

LISTE DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DE LA 1re ANNÉE

- Trier des étiquettes mots pour en faire une phrase.
- Reconnaître et comprendre une phrase.
- Comprendre des petites histoires.
- Reconnaître les prénoms de différents camarades.
- Lire un mot nouveau en utilisant des parties des mots connus.
- Trouver et lire des mots connus dans des phrases ou textes.
- Trouver et lire des mots connus dans son environnement.
- Observer des différences orthographiques entre verbes.
- Dessiner le sens d'un mot d'après la phrase, le texte.
- Nommer et reconnaître les lettres de l'alphabet.
- Copier un message compris pour le faire lire.
- Faire une phrase à l'aide d'étiquettes mots.
- Écrire des petites phrases et les comprendre.
- Commencer chaque phrase par une majuscule.
- Finir chaque phrase par un point.
- Écrire des prénoms.
- Remarquer le singulier et le pluriel de certains mots.
- Tracer des lettres minuscules pour les reconnaître aisément.
- Tracer des lettres majuscules pour les reconnaître aisément.
- Écrire des mots en les séparant par des espaces.
- Écrire des mots correctement de façon spontanée.

Deuxième étape: identification des activités courantes

> Dresser une liste des activités courantes de la clase et les relier aux objectifs préidentifiés qu'elles permettent d'atteindre.

Cette démarche en deux temps apporte un éclairage nouveau sur les priorités accordées aux différents apprentissages rendus possibles en classe. L'importance attribuée au développement des techniques, des connaissances et/ou des habiletés prend du relief et entraîne parfois des ajustements pour atteindre un meilleur équilibre. Bien souvent, des réaménagements simples de certaines activités les rendent beaucoup plus riches en apprentissage. Il s'agit de les exploiter aux deux pôles de la communication plutôt que de les restreindre à un seul. Cette double perspective incite les élèves à être plus actifs et favorise le processus de communication par la mise en place de mécanisme d'échange et de collaboration entre les jeunes.

Exemple

Les élèves peuvent réaliser eux-mêmes leurs "exercices" de lecture et d'écriture. Un "mot mystère" réalisé par deux ou trois copains de la classe devient une activité plus stimulante pour l'ensemble des élèves qui pourront, à leur tour, en réaliser un plus difficile ou plus amusant. L'élève ne fait plus que mimer la phrase qu'il vien de lire mais il doit à son tour écrire une courte phrase que son copain doit, lui aussi, lire et mimer, etc. Ainsi, les activités alimentent constamment la communication orale et écrite dans la classe.

Voici une liste d'activités courantes réalisées en classe de première année et mises en relation avec les objectifs d'apprentissage en français écrit.

RELATIONS ENTRE LES ACTIVITÉS COURANTES ET LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

NIVEAU: 1re année MATIÈRE: français

Objectifs d'apprentissage / Activités	Récepteur: Trier des étiquettes mots pour en faire une phrase.	Reconnaître et comprendre une phrase.	Comprendre des petites histoires.	Reconnaître les prénoms de différents camarades.	Lire un mot nouveau en utilisant des parties de mots connus.	Trouver et lire des mots connus dans des phrases ou textes.	Trouver et lire des mots connus dans son environnement.	Observer des différences orthographiques entre verbes.	Deviner le sens d'un mot d'après la phrase, le texte.	Nommer et reconnaître les lettres de l'alphabet.	Émetteur: Copier un message compris pour le faire lire.	Faire une phrase à l'aide d'étiquettes mots.	Écrire des petites phrases et les comprendre.	Commencer chaque phrase par un majuscule.	Finir chaque phrase par un point.	Écrire des prénoms.	Remarquer le masculin et le féminin de certains mots.	Remarquer le singulier et le pluriel de certains mots.	Tracer des lettres minuscules pour les reconnaître aisément.	Tracer des lettres majuscules pour les reconnaître aisément.	Vérifier l'orthographe des mots de différentes façons.	Écrire des mots en les séparant par des espaces.	Écrire des mots correctement de façon spontanée.
Lire/écrire des messages	X	X		X	X		X					X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
Lire/écrire des phrases drôles	X	X		X	X		X					X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
Lire/écrire des vrais ou faux	X	X			X		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Lire/écrire à partir de mots mêlés	X	X				X	X			X		X	X						X	X	X	X	X
Faire des véritèques de phrases	X	X	X	X		X	X			X													
Choisir la bonne phrase					X		X																
Choisir le bon mot					X		X			X													
Réaliser un lecto de phrases				X	X	X	X			X													
Réaliser un domino de phrases					X	X	X				X		X	X	X				X	X	X	X	X
Bâtir un fichier de vocabulaire						X	X						X	X	X				X	X	X	X	X
Mimer et faire mimer la phrase					X	X	X			X		X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
Mimer et faire mimer le mot					X		X									X	X			X	X	X	X
Associer des phrases jumelles						X	X																
Compléter les phrases (mots fournis)					X	X																	
Compléter les phrases (sans mots)						X	X										X	X	X	X	X	X	X
Classifier des mots étiquettes					X		X												X	X		X	X

Troisième étape: évaluation des activités identifiées

> Évaluer chacune de ces activités à l'aide de critères déterminés pour faciliter l'apprentissage et la communication.

Cette étape demande de considérer chacune des activités identifiée à la lumière des critères sélectionnés et reliés au processus d'apprentissage et de communication. Ce sont sur ces critères que repose la possibilité, pour une activité, d'être une source d'apprentissages plus significatifs pour quiconque et *a fortiori* pour le jeune élève. Le découpage chronologique adopté semblait le plus fonctionnel pour les praticiens de l'équipe de recherche et la présentation des critères qui suit respecte ce regroupement.

Avant même que l'élève soit mis devant une activité à réaliser, l'enseignant doit s'assurer que cette activité part d'un vécu et s'appuie sur du connu pour l'enfant. Ces deux critères reliés au processus d'apprentissage sont indispensables et étroitement associés au fonctionnement de processus de communication.

L'activité peut alors devenir signifiante pour les enfants car elle se réfère à leurs expériences, à leurs connaissances qui rendent possibles l'échange, la communication. Deux autres critères sont à respecter avant que l'élève ne commence à vivre la situation globale. L'enjeu de la situation est-il adapté aux intérêts du groupe d'enfants auquel il s'adresse? L'intention de communication qui s'y rattache a-t-elle un sens et est-elle claire pour tous? L'expérience montre que de nombreuses situations scolaires présentent des enjeux bien vagues pour les enfants et les intentions de communication demeurent souvent trop artificielles ou obscures pour les intervenants, professeur comme élèves. Dans ces conditions, la motivation est bien mince et les questions, rarement pertinentes. Les enfants ne mettent pas à profit leurs capacités d'invention pour trouver les meilleures façons de réaliser la situation proposée et ainsi les possibilités

d'apprentissage et de communication sont de beaucoup diminuées. Le développement des connaissances et des habiletés s'en trouve souvent réduit. Par contre, quand l'enjeu est adapté et l'intention de communication bien comprise, les connaissances de tous ordres qui s'y rattachent deviennent des outils intégrés et réutilisés par les élèves. Pour faciliter le respect de ces critères, il semble important que le groupe participe activement à la détermination de l'enjeu de la situation.

Durant le déroulement de la situation, les différentes activités qui permettent de la réaliser doivent laisser la possibilité à l'élève de faire des essais et des erreurs. Le respect de ce critère rend l'enfant le principal artisan de ses apprentissages face à la tâche à remplir; ceci en assure davantage l'intégration. Pour que l'étudiant puisse distinguer l'essai positif de l'essai négatif en cours de réalisation, cela exige une rétroaction dans l'aménagement des activités. En communication cette rétroaction est fournie par le ou les interlocuteur(s) à qui s'adresse le locuteur. Les réactions des camarades permettent à l'élève-locuteur de réajuster ses façons de faire à l'écrit ou à l'oral pour atteindre avec plus de succès son intention de communication liée à l'enjeu de la situation. Encourager et prévoir la manifestation de réactions devient donc une des facettes importantes dans l'organisation d'une activité. Ces réactions aident souvent l'élève à établir des liens entre son expérience et celles de ses camarades. L'apprenant doit cependant aussi établir des liens entre ce qu'il vit maintenant et ce qu'il a déjà vécu, de façon à profiter de toutes les expériences connexes et à s'impliquer vraiment dans ce nouvel apprentissage.

Après avoir vécu l'ensemble de la situation, la séance d'objectivation occupe une place importante dans le processus d'apprentissage. C'est elle qui peut rendre conscients différents apprentissages réalisés au niveau des connaissances utilisées, des stratégies

employées de façon efficace, des effets obtenus à tel ou tel moment, des curiosités nouvellement éveillées, des difficultés surmontées et de celles qu'il reste à vaincre, etc. Tous ces aspects peuvent être perçus de façon très différente selon le point de vue de chaque enfant, celui de l'ensemble des participants et enfin celui de l'enseignant. C'est souvent dans le cadre de la séance d'objectivation que des pistes se présentent pour mener vers un réinvestissement de l'un ou l'autre élément soulevé par les participants.

Un schéma des critères à respecter pour vivre une situation d'apprentissage en communication a été fait pour visualiser les relations entre tous les critères retenus[1].

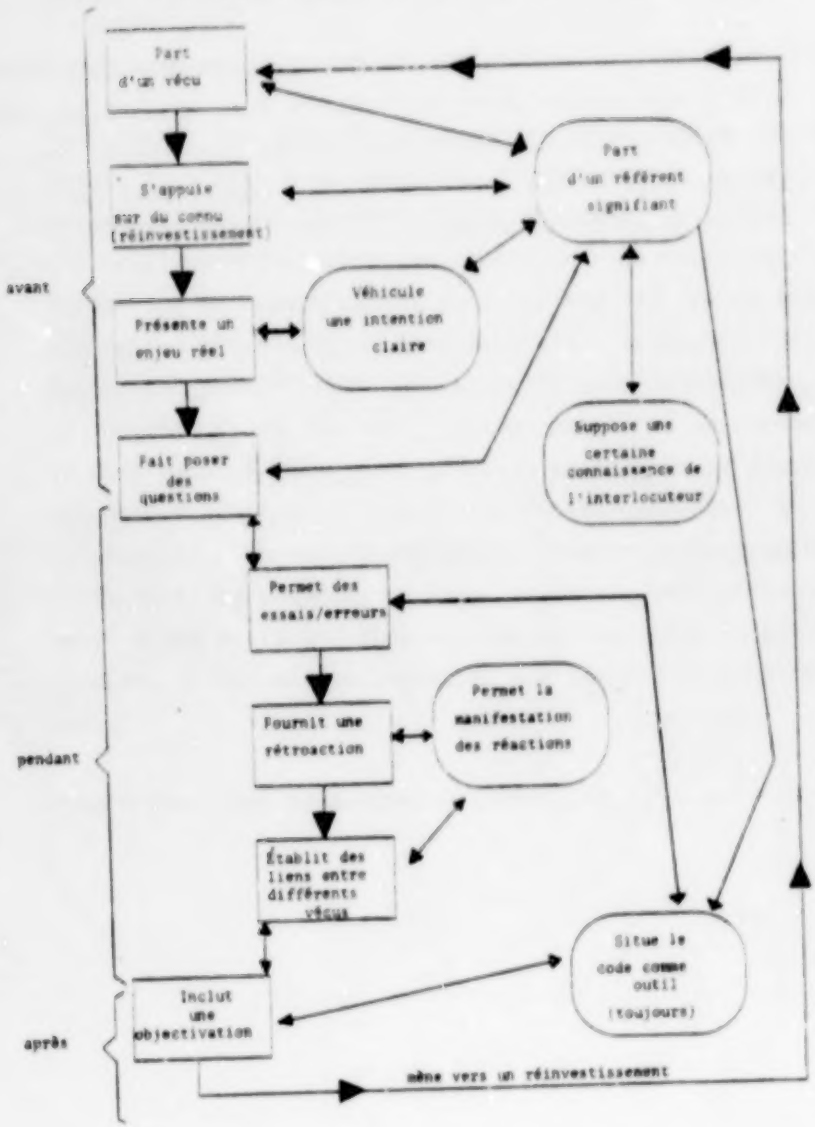
Cette troisième phase de la démarche méthodologique permet de mieux situer chacune des activités qui se réalise en classe. Le schéma peut fournir des pistes de réaménagements pour rendre certaines activités plus profitables sur le plan des apprentissages comme sur le plan de la communication. À titre d'exemple, la rédaction de phrases drôles par les enfants et qu'ils se lisent les uns et les autres. Le groupe en choisit deux ou trois pour les transcrire dans un "livre pour rire", livre qu'on garde dans le coin de lecture. L'activité se réalise à intervalles réguliers dans la classe.

L'enjeu et l'intention sont bien précisés dans cette activité et fournissent un stimulant pour apprendre à faire rire des interlocuteurs en se servant du code écrit. La lecture des phrases des uns et des autres assure la manifestation de réactions que les scripteurs vont chercher et éventuellement utiliser pour réajuster leur phrase. Les idées s'échangent et les différents vécus sont ainsi mis en relation. Le choix des phrases les plus drôles en vue de les transcrire dans un livre commun rend l'objectivation inhérente à l'activité. Par la répétition de ce type d'activité, l'objectivation enrichit les participants et cela favorise l'intégration des apprentissages de tous ordres.

---

1. Voir Schéma des critères à respecter pour vivre une situation d'apprentissage en communication, page 59.

SCHÉMA DES CRITÈRES À RESPECTER POUR VIVRE UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE EN COMMUNICATION



Ces trois premières étapes se situent davantage au plan d'une étude préalable à la concrétisation d'activités bien précises à vivre en classe. Elles sont un moyen d'orienter l'organisation générale d'une classe pour faciliter l'exploitation de situations d'apprentissage en communication.

Les étapes qui suivent se placent d'emblée dans la vie concrète d'un groupe précis d'élèves. Par le fait même, elles supposent une utilisation plus fréquentes de ses composantes tout en continuant de s'appuyer sur les balises identifiées dans le cadre des trois premières étapes.

Quatrième étape: développement d'un thème ou centre d'intérêt

Identifier des intérêts au sein du groupe classe, en ébaucher l'exploitation à travers différents moyens de communication.

Pour chacun des intérêts d'un groupe donné, élèves comme enseignant, il s'agit d'en envisager l'exploitation de façon très large. Il existe diverses façons d'aborder un centre d'intérêt; les matières directement concernées peuvent être différentes; les moyens de communication pour les explorer et en rendre compte aux autres peuvent aussi être multiples. C'est en voulant inclure toutes ces possibilités que le "Guide pour développer un thème ou un intérêt" a été réalisé[1]. Ces propositions de situations qui se font dans ce guide sont globales et doivent se réaliser en différentes étapes par le biais d'activités graduelles qui en assurent la réussite Le fait d'envisager l'exploitation d'un thème ou intérêt en élargissant au maximum les façons de l'aborder ouvre la porte à des activités plus variées et rend plus réceptif aux suggestions de situations nouvelles que les élèves peuvent aussi proposer.

Deux thèmes sont développés à titre d'exemple, voir pages 63, 65.

1. Voir Guide pour développer un thème ou un intérêt, page 59.

GUIDE POUR DÉVELOPPER UN THÈME OU CENTRE D'INTÉRÊT

THÈME OU CENTRE D'INTÉRÊT: _____

Exploitation de différents aspects du thème ou intérêt	À L'ORAL	EN LECTURE	À L'ÉCRIT	AU NIVEAU VERBAL
1.	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE
2.	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE
3.	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE
4. 5. 6.				

GUIDE POUR DÉVELOPPER UN THÈME OU UN INTÉRÊT

THÈME OU INTÉRÊT: Les livres

EXPLOITATION DE DIFFÉRENTS ASPECTS	À L'ORAL	EN LECTURE	À L'ÉCRIT	AU NON-VERBAL
1. À la découverte des livres qui nous entourent.	SITUATION Présenter son livre préféré sur magnétophone et avec des illustrations. MATIÈRE(S) français, arts	SITUATION Choisir un sujet qu'on aime et trouver un ou deux livres qui en parlent. Former des équipes. MATIÈRE (S) français et sciences	SITUATION Réaliser un fichier pour la classe avec les livres lus. Les commenter. MATIÈRE(S) français	SITUATION Décorer le coin de lecture. Annoncer un livre aimé sur une affiche. MATIÈRE(S) arts et français
2. Découvrir les bibliothèques scolaire et/ou municipale.	SITUATION Interviewer la/le bibliothécaire. MATIÈRE (S) français, sciences humaines	SITUATION Chercher des livres qui font rire, peur, rêver, pleurer, bricoler, etc. MATIÈRE (S) français	SITUATION Demander un rendez-vous par lettre. Faire une liste des titres à retenir. MATIÈRE(S) français	SITUATION Dresser et illustrer le plan du chemin à parcourir pour s'y rendre. MATIÈRE (S) Organisation spatiale, arts
3. Comment fait-on les livres?	SITUATION Questionner l'imprimeur durant la visite, l'enregistrer. MATIÈRE (S) français, sciences humaines	SITUATION Trouver dans des livres des façons de relier un livre. Réaliser une reliure. MATIÈRE (S) français, arts	SITUATION Écrire un livre pour le coin de lecture. MATIÈRE(S) français	SITUATION Illustrer le livre qu'on a écrit. MATIÈRE (S) arts, français
4. 5. 6.				

GUIDE POUR DÉVELOPPER UN THÈME OU UN INTÉRÊT

THÈME OU INTÉRÊT: Le printemps

EXPLOITATION DE DIFFÉRENTS ASPECTS	À L'ORAL	EN LECTURE	À L'ÉCRIT	AU PSYCHOMOTEUR
1. Le temps des sucres	SITUATION Présenter une saynète sur un très vieil érable. MATIÈRE(S) français, arts	SITUATION Trouver des livres qui parlent des arbres. Raconter ce qu'on y a appris à un copain. MATIÈRE (S) français, sciences naturelles	SITUATION Montrer aux amis de l'école ce qu'on trouve intéressant sur le sirop d'érable. MATIÈRE(S) français, sciences naturelles, sciences humaines	SITUATION Fêtons le temps des sucres! MATIÈRE(S) arts, sciences humaines, sciences naturelle
2. Le réveil de la flore	SITUATION Visiter et interviewer quelqu'un qui cultive les plantes MATIÈRE (S) français, sciences naturelles	SITUATION Trouver des contes, des histoires où une plante est importante Raconter aux amis. MATIÈRE (S) français	SITUATION Inventer et décrire une plante nouvelle que les amis devront dessiner. MATIÈRE(S) français, arts.	SITUATION Faire pousser une plante. Observer et dessiner ses progrès. MATIÈRE (S) sciences naturelles, arts
3. Les jeunes animaux	SITUATION Avec trois indices, faire deviner de quel jeune animal il est question MATIÈRE (S) français, sciences naturelles	SITUATION Trouver dans un journal ou magazine un article sur un jeune animal. MATIÈRE (S) français, sciences naturelles	SITUATION Réaliser une affiche pour présenter les bons côtés de son animal préféré. MATIÈRE(S) français, sciences naturelles, arts	SITUATION Observer le développement d'un têtard le dessiner ou inventer un autre animal spécial. MATIÈRE(S) arts et sciences naturelles
4.				
5.				
6.				

Cinquième étape: préparation des activités d'amorce et de mise en situation

Choisir un aspect du thème ou intérêt développé, planifier les activités d'amorce et de mise en situation; les relier aux objectifs d'apprentissage qu'elles touchent, les vivre avec la classe afin de préciser l'enjeu de la situation.

Choisir un aspect du thème ou intérêt développé, planifier les activités d'amorce et de mise en situation; les relier aux objectifs d'apprentissage qu'elles touchent, les vivre avec la classe afin de préciser l'enjeu de la situation.

Pour traduire en situation de communication un des aspects relié au thème choisi, l'équipe de recherche constate qu'il vaut mieux fonctionner par séquences distinctes: créer la situation signifiante, la vivre et, enfin, en profiter au maximum. Ce sont les trois dernières étapes de la démarche méthodologique qui vont suivre.

L'élaboration d'une situation d'apprentissage signifiante repose, entre autres, sur les quatre critères présentés à la troisième étape de la démarche (p. 68). Ils sont repris et explicités dans le "Guide pour préparer les activités d'amorce et de mise en situation"[1] afin d'en orienter le choix ou l'élaboration. Les activités choisies sont alors inscrites dans une grille organisée pour les mettre en relation avec des objectifs d'apprentissage que l'enseignant doit lui-même spécifier. Une fois cette démarche accomplie, les activités sont vécues avec les élèves; le groupe précise l'enjeu qui l'intéresse le plus. Bien des questions surgissent et déjà différentes façons de réaliser l'une ou l'autre situation se discutent. Pour plusieurs enfants, le processus d'apprentissage se met en branle et la situation à suivre prend un sens qui mobilise davantage leurs capacités et leurs intérêts.

1. Voir Guide pour préparer les activités d'amorce et de mise en situation, page 68.

GUIDE POUR PRÉPARER LES ACTIVITÉS D'AMORCE ET DE MISE EN SITUATION

Thème ou intérêt: _____

Aspect exploité: _____

CRITÈRES pour orienter le choix des activités

Partir d'un vécu précisé par les enfants

- à l'aide d'un objet apporté par l'enfant et/ou l'enseignant(e)
- à l'aide de dessins exécutés par les enfants ou d'illustrations
- à l'aide d'un événement d'actualité (annuel ou spontané)

S'appuyer sur du contenu remémoré et identifié

- par les connaissances particulières de quelques enfants
- par les connaissances communes au groupe-classe
- par les stratégies déjà utilisées ou bien maîtrisées

Présenter un enjeu réel

- en réalisant quelque chose de concret
- en produisant une communication pour d'autres
- en identifiant un problème actuel à résoudre
- autres

Se poser des questions reliées à l'enjeu

- comme groupe
- comme individu

GRILLE POUR RELIER LES ACTIVITÉS À DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Matières concernées																
Objectifs d'apprentissage visés / Activités choisies																

Voici un exemple.

Thème ou intérêt: Les livres

Aspect exploité: Découvrir la bibliothèque municipale

GRILLE POUR RELIER LES ACTIVITÉS À DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Matières concernées	Français		Math.		Sc. humaines	
Objectifs d'apprentissage visés / Activités choisies	Exprimer leur choix, leur goût	Repérer des indices de contenu d'un livre	Élaborer des catégories de classification	Établir des comparaisons	Connaître son environnement	Apprendre à faire des choix en groupe
Élèves apportent un livre de la maison. Échange et regroupements variés.	X	X	X	X	X	X
Proposer la visite d'un endroit où on trouve beaucoup de livres.	X		X	X	X	

1. Voir Guide pour organiser les activités reliées à la situation, page 75.

Sixième étape: organisation des activités pour réaliser la situation

Planifier les activités qui vont permettre de réaliser progressivement l'enjeu déterminé ou la situation, les relier aux objectifs d'apprentissage qu'elles visent et rendre ces informations disponibles aux élèves intéressés.

La planification des activités prend en compte les propositions que les enfants ont faites durant la mise en situation. Cependant, ces activités doivent être agencées, complétées, orchestrées pour favoriser au maximum des apprentissages intégrés chez les participants. À cet effet, le "Guide pour organiser les activités reliées à la situation"[1] apporte une aide avec ses critères fonctionnels et suggère différents éléments à mettre en place pour faciliter la démarche d'apprentissage.

Les activités ainsi choisies sont inscrites dans la grille fournie sur le même instrument et l'enseignant les relie aux matières et objectifs d'apprentissage principaux qu'il peut identifier. Le groupe pourrait graduellement réaliser lui-même ces relations avant ou après la réalisation de ces différentes activités.

---

1. Voir Guide pour organiser les activités reliées à la situation, page 75.

GUIDE POUR ORGANISER LES ACTIVITÉS RELIÉES À LA SITUATION

Thème ou intérêt: _____

Aspect exploité: _____

Situation choisie: _____

CRITÈRES pour organiser et élaborer les principales activités

Se poser des questions reliées à l'enjeu

- comme groupe
- comme individu

Permettre les essais/erreurs

- par le procédé de questions ouvertes
- par des possibilités réelles de choix
- par l'échange
- par des jeux de rôles
- par l'objectivation
- par l'utilisation positive des erreurs

Assurer une rétroaction

- par des ressources diversifiées
- par un matériel autocorrectif
- par la confrontation avec des positions différentes
- par l'objectivation spontanée et structurée

Établir des liens entre différents vécus

- par l'association et la comparaison avec des expériences passées
- par l'échange en équipes, entre les équipes, entre les classes

GRILLE POUR RELIER LES ACTIVITÉS À DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Matières																	
Objectifs d'apprentissage visés / Activités choisies																	

Voici un exemple.

Thème ou intérêt: Les livres

Aspect exploité: Découvrir la bibliothèque

Situation choisie: Interviewer la bibliothécaire

GRILLE POUR RELIER LES ACTIVITÉS À DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Matières concernées	Français					Sc. humaines	
Objectifs d'apprentissage visés / Activités choisies	Exprimer ses idées	Ecrire de façon à reconnaître les mots aisément	Reconnaître et comprendre phrases et mots	S'adapter à l'interlocuteur	Parler clairement	Respecter les règles d'un jeu	Maîtriser un appareil audiovisuel
Identification de ce qu'on sait et de ce qu'on aimerait savoir sur la bibliothèque	X	X	X	X	X		
Choix de moyens techniques, d'aide-mémoire pour retenir les questions et les réponses obtenues.	X	X	X	X			
Répartition des tâches	X		X	X			
Répétition de la rencontre par des jeux de rôles	X		X	X	X	X	X
Interview enregistrée sur cassette ou autre	X			X	X	X	X

Les grilles complétées aux cinquième et sixième étapes peuvent être mises à la disposition des élèves intéressés à situer plus précisément leurs apprentissages. Cette information disponible pour l'enseignant comme pour les élèves clarifie les objectifs poursuivis et favorise une plus grande autonomie dans la démarche d'apprentissage. Au deuxième cycle du primaire l'accessibilité à cette information peut s'avérer très stimulante pour les jeunes en leur indiquant clairement les apprentissages qu'il est possible de faire dans telle ou telle activité. L'enseignant peut occasionnellement souligner les apprentissages réalisés par rapport à la liste des objectifs reconnus indispensables pour le niveau concerné (première étape de la démarche méthodologique). Au premier cycle du primaire, ces grilles peuvent être utilisées pour faire un portrait plus concret des apprentissages réalisés durant une période donnée. Ces mêmes grilles pourraient éventuellement servir à évaluer de façon cumulative les apprentissages réalisés par chacun des élèves de la classe. Cette dernière fonction nécessiterait qu'on remanie les instruments proposés.

Septième étape: préparation de la séance d'objectivation

Identifier les composantes principales de la situation vécue et les relier aux objectifs d'apprentissage rejoints.

L'identification des différentes composantes de la situation se fait surtout par les observations que l'enseignant effectue en cours de réalisation de chacune des activités. Cependant, les éléments retenus par les enfants eux-mêmes sont les points de repères principaux sur lesquels s'appuie la séance d'objectivation. Bien entendu, l'enseignant peut avoir observé des composantes importantes de la situation qui sont passées inaperçues aux yeux des élèves. Ces données sont alors apportées par l'enseignant à titre de participant expert ou plus averti afin d'attirer l'attention des enfants sur l'un ou l'autre aspect de la situation qui a échappé au groupe. Il faut noter que l'inverse peut être vrai, c'est-à-dire que les enfants ont pu observer un ou des éléments importants que l'enseignant n'a pas perçus. Le climat d'accueil des idées de chacun, élève comme enseignant, demeure le pivot de la réussite de ces séances d'objectivation.

Le "Guide pour préparer la séance d'objectivation"[1] en plus de donner des pistes de fonctionnement, fournit aussi une grille pour relier les composantes principales de la situation aux objectifs d'apprentissage. Ainsi, il devient plus facile pour l'enseignant de formuler les apprentissages qui ont pu être faits par les élèves. La synthèse de la séance d'objectivation s'en trouve facilitée et les liens entre ce qui s'est vécu et ce qu'on peut en retenir s'établissent plus clairement pour tous. Les apprentissages réalisés se fixent davantage et l'identification

1. Voir Guide pour préparer la séance d'objectivation, page 81.

d'éléments à retravailler peut servir de relance vers d'autres situations qui permettront de les intégrer davantage.

Des pistes importantes pour l'animateur de la séance d'objectivation se trouvent dans le "Schéma des critères à respecter pour vivre une situation d'apprentissage en communication", page 58, (troisième étape de la démarche). En effet, chaque critère mentionné peut aider à identifier les composantes de la situation et leur interdépendance. Les habiletés d'écoute sont capitales dans l'animation de l'objectivation. Ces séances fournissent graduellement à l'élève et à l'enseignant un outil de réflexion utile dans de nombreuses situations d'apprentissage indépendamment de l'âge de l'apprenant! Il s'agit pour l'enseignant d'apprendre à l'élève à apprendre. C'est graduellement que cela se réalise. L'enseignant doit veiller à ce que l'élève ait suffisamment d'occasions d'expérimenter des situations analogues à l'intérieur desquelles des apprentissages plus ou moins conscients prennent place. Sans ces répétitions variées de l'utilisation d'une connaissance, on ne peut parler d'habileté, de maîtrise de cette connaissance.

La séance d'objectivation s'inscrit dans ce processus d'identification des succès et des difficultés afin de cerner graduellement les connaissances et les habiletés qui les expliquent. Ces séances fournissent alors tous les matériaux requis pour créer une situation nouvelle qui sera signifiante et où chacun consolidera certains apprentissages et s'ouvrira à d'autres découvertes.

GUIDE POUR PRÉPARER LA SÉANCE D'OBJECTIVATION

Thème ou intérêt: _____

Aspect exploité: _____

Situation choisie: _____

CRITÈRES pour préparer la séance d'objectivation

1° Objectiver la situation

À l'aide des composantes principales de la situation identifiées

- par l'enfant lui-même
- par les participants
- par l'enseignant(e)

2° Prévoir un réinvestissement

À la lumière de l'objectivation faite et des intérêts manifestés.

GRILLE POUR RELIER LES COMPOSANTES PRINCIPALES DE LA SITUATION VÉCUE AUX OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Matières concernées														
Objectifs d'apprentissage visés / Composantes identifiées														
Objet de succès:														
Objet de difficulté:														

Voici un exemple utilisé antérieurement.

Thème ou intérêt: Les livres

Aspect exploité: Découvrir la bibliothèque municipale

Situation choisie: Interviewer la bibliothécaire

GRILLE POUR PRÉPARER LA SÉANCE D'OBJECTIVATION

Matières concernées	Français						Sc. humaines	
Objectifs d'apprentissage touchés / Composantes identifiées	Écrire de façon à reconnaître les mots aisément	Reconnaître et comprendre phrases et mots	S'adapter à l'interlocuteur	Classifier	Sélectionner les éléments principaux	Etablir une relation entre le fond et la forme	Maîtriser un appareil audiovisuel	Respecter les règles d'un jeu
Objets de succès								
Consensus sur les questions et le choix des moyens techniques			X	X		X		
Répartition valorisante des tâches			X	X			X	
Apprentissages par les jeux de rôles	X	X	X				X	X
Objets de difficultés								
Choix des questions pertinentes à l'enjeu					X	X		X
Reconstitution du contenu véritable des réponses					X	X		X
Techniques (utilisation d'appareil, perception des réponses, etc.)	X	X	X				X	

5.3 Conclusion

Les sept étapes de la démarche proposée et expérimentée ne demandent pas toutes le même investissement de temps et d'énergie. C'est à chacun d'utiliser cet outil et de le remanier à sa connaissance. D'un côté, cette démarche fournit des balises intéressantes pour l'élaboration et l'organisation de situations signifiantes; de l'autre, elle donne des pistes pour guider l'évaluation formative et sommative des élèves dont on a la responsabilité.

L'expérimentation de cet outil de travail a occasionné un approfondissement de la pédagogie de la communication au sein de l'équipe de recherche. Celle-ci souhaite que la démarche fasse naître d'autres collaborations entre professeurs dans de nombreuses écoles et que, ainsi, plus d'enfants aient de plus en plus une part active dans leurs apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

ANGERS, Pierre. Les modèles de l'institution scolaire. Centre de développement en environnement scolaire, Trois-Rivières, 1976.

BOURNEUF, Denyse et PARÉ, André. Pédagogie et lecture. Éd. Québec-Amérique, Montréal, 1975.

CLOUTIER, Jean. L'ère d'Emerec (ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média). Éd. Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1975.

DOUTRELOUX, Jean-Marie. Identification des besoins II. Document de cours, inédit, PPMF de Sherbrooke, 1980.

LENTIN, Laurence et al. Du parler au lire. Éd. E.S.F., collection S.E., Paris, 1978.

MUCCHIELLI, Roger. Communication et réseaux de communication. Éd. E.S.F., collection F.P.S.H., Paris, 1973.

PARÉ, André. Créativité et pédagogie ouverte. Éd. N.H.P., Laval, 1977.

SHULMAN, Lee S. et KEISLAS Evan R. La pédagogie par la découverte. Éd. E.S.F. Paris, 1973.

SMITH, Frank. La compréhension et l'apprentissage. Traduit et adapté par Alain Vézina. Éd. HRW, Montréal, 1979.

TORESSE, Bernard. La nouvelle pédagogie du français. Éd. O.C.D.L., Paris, (1974), 1977.

VALIQUETTE, Josée. Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. D.G.E.P., M.E.Q., 1979.

VERDELHAN, Michel et GUIBBERT, Pierre. Écrire et rédiger à l'école. Éd. E.S.F., col'. S.E., Paris, 1980.

MON PREMIER CARNET DE ROUTE

Annexe 1

Mon nom: _____

ÉCOLE DE L'ASSOMPTION

LECTURE

Je suis capable de...

- Choisir des mots dans un paquet de mots pour faire une phrase à lire... ☐ ☐ ☐

- Reconnaître et comprendre une phrase que je lis... ☐ ☐ ☐

- Comprendre des petites histoires que je lis... ☐ ☐ ☐

Je sais...

- Reconnaître les prénoms de:
  - 1 à 10 camarades ☐
  - 11 à 20 camarades ☐
  - tous mes camarades ☐

  ☐ ☐ ☐

- Découvrir et comprendre un mot nouveau en me servant de morceaux de mots connus (lettres ou syllabes)... ☐ ☐ ☐

- Reconnaître et comprendre des mots ou un groupe de mots dans une phrase ou dans un texte... ☐ ☐ ☐

- Reconnaître et comprendre des mots dans des phrases, sur des étiquettes, des emballages, etc... ☐ ☐ ☐

- Observer sur les murs de la classe, dans mon fichier ou dans un livre, la différence entre les lettres soulignées...

  Ex: Marc joue.
  Marc et Eva jouent.

  ☐ ☐ ☐

- Trouver le sens d'un mot en lisant la phrase ou le texte... ☐ ☐ ☐

- Nommer:
  - 0 à 10 lettres de l'alphabet ☐
  - 11 à 26 lettres de l'alphabet ☐

  ☐ ☐ ☐

ÉCRITURE

Je suis capable de...

- Copier un petit message que je comprends et que quelqu'un d'autre va pouvoir lire facilement... ☐ ☐ ☐

- Faire une phrase que je comprends avec des mots que je choisis dans un paquet de mots... ☐ ☐ ☐

- Composer et écrire des petites phrases que je comprends... ☐ ☐ ☐

Je sais...

- Commencer chaque phrase par une majuscule... ☐ ☐ ☐

- Finir chaque phrase par un point... ☐ ☐ ☐

- Ecrire des prénoms:
  - . 1 à 10 ☐
  - . 10 à 25 ☐
  - . plus de 25 ☐

  ☐ ☐ ☐

- Remarquer le masculin et le féminin quand j'écris certains mots... ☐ ☐ ☐

- Remarquer le singulier et le pluriel quand j'écris certains mots... ☐ ☐ ☐

- Tracer les lettres minuscules pour que les autres puissent les reconnaître facilement:
  . 1 à 10 ☐ . 11 à 26 ☐ ☐ ☐ ☐

- Tracer les lettres majuscules pour que les autres puissent les reconnaître facilement:
  . 1 à 10 ☐ . 11 à 26 ☐ ☐ ☐ ☐

- Vérifier comment s'écrit un mot en regardant sur les murs de la classe, dans mon fichier ou en demandant à quelqu'un... ☐ ☐ ☐

- Ecrire des mots en les séparant par des espaces... ☐ ☐ ☐

- Ecrire des mots correctement:
  . 1 à 20 ☐ . 21 à 40 ☐
  . 41 à 60 ☐ . 61 à 75 ☐
  . 75 et plus ☐

  ☐ ☐ ☐

J'ai pris connaissance du carnet de route de mon enfant!

Signature

1. _____

2. _____

3. _____

INSTRUMENTS REGROUPÉS

Annexe II

GRILLE POUR RELIER ACTIVITÉS ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

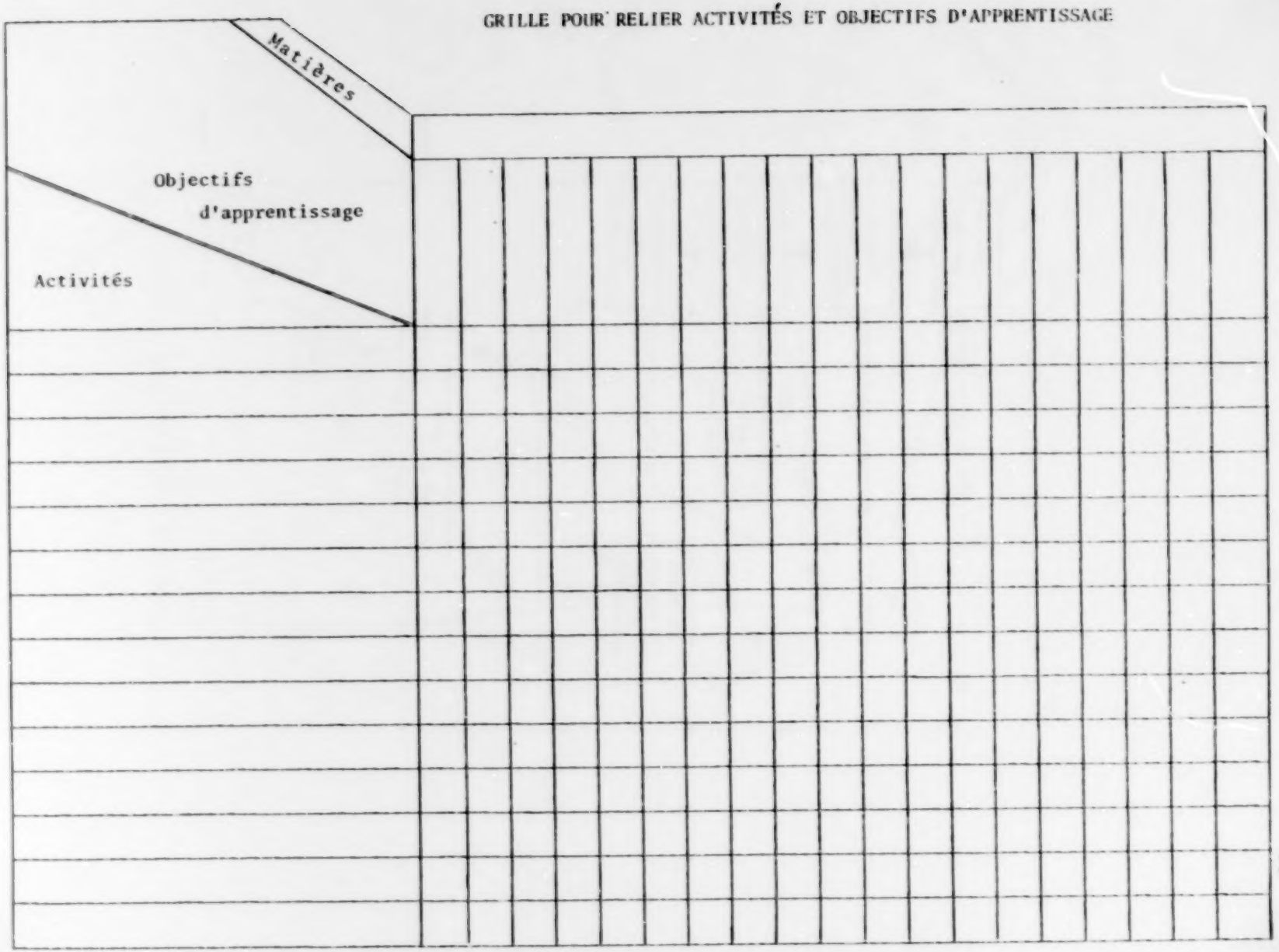
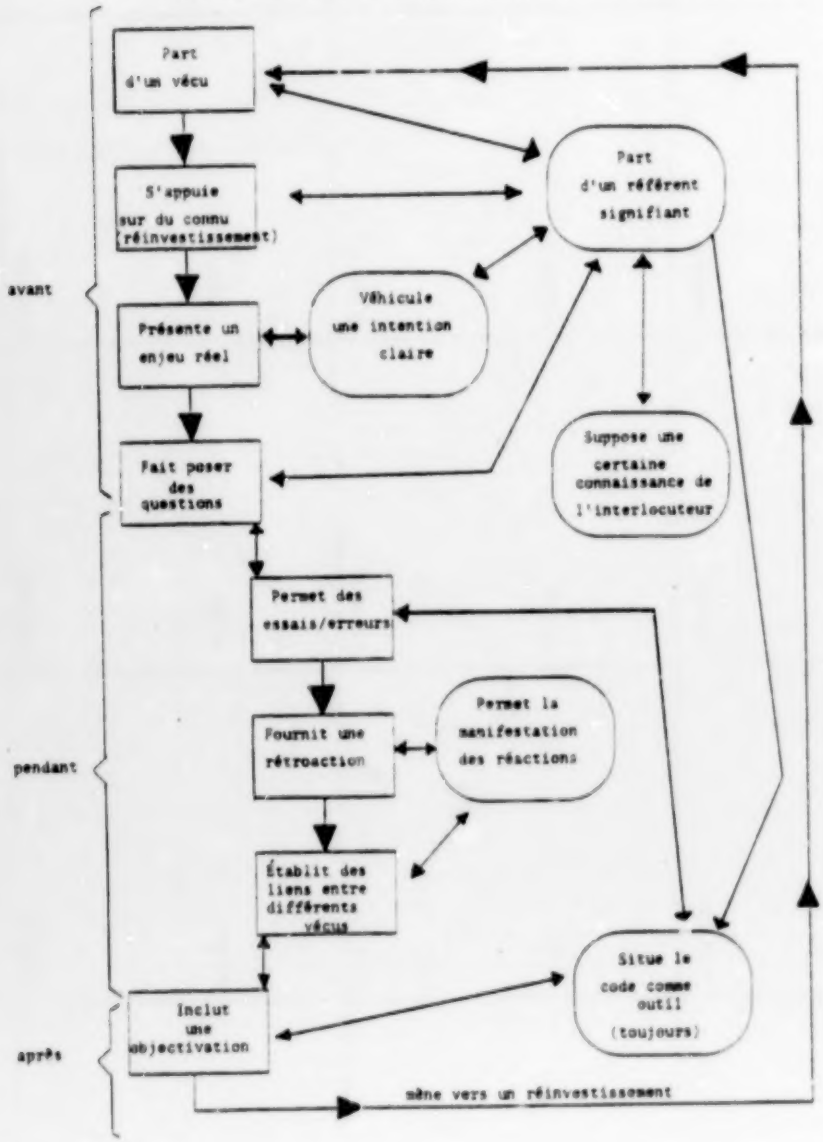


SCHÉMA DES CRITÈRES À RESPECTER POUR VIVRE
UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE EN COMMUNICATION



GUIDE POUR DÉVELOPPER UN THÈME OU CENTRE D'INTÉRÊT

THÈME OU CENTRE D'INTÉRÊT: _____

Exploitation de différents aspects du thème ou intérêt	À L'ORAL	EN LECTURE	À L'ÉCRIT	AU NON-VERBAL
1.	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE
2.	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE
3.	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE	SITUATION MATIÈRE
4. 5. 6.				

GUIDE POUR PRÉPARER LES ACTIVITÉS D'AMORCE ET DE MISE EN SITUATION

Thème ou intérêt: _____

Aspect exploité: _____

CRITÈRES pour orienter le choix des activités

Partir d'un vécu précisé par les enfants

- à l'aide d'un objet apporté par l'enfant et/ou l'enseignant(e)
- à l'aide de dessins exécutés par les enfants ou d'illustrations
- à l'aide d'un événement d'actualité (annuel ou spontané)

S'appuyer sur du contenu remémoré et identifié

- par les connaissances particulières de quelques enfants
- par les connaissances communes au groupe-classe
- par les stratégies déjà utilisées ou bien maîtrisées

Présenter un enjeu réel

- en réalisant quelque chose de concret
- en produisant une communication pour d'autres
- en identifiant un problème actuel à résoudre
- autres

Se poser des questions reliées à l'enjeu

- comme groupe
- comme individu

GRILLE POUR RELIER LES ACTIVITÉS À DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Matières concernées																	
Objectifs d'apprentissage visés / Activités choisies																	

GUIDE POUR ORGANISER LES ACTIVITÉS RELIÉES À LA SITUATION

Thème ou intérêt: _____

Aspect exploité: _____

Situation choisie: _____

CRITÈRES pour organiser et élaborer les principales activités

Se poser des questions reliées à l'enjeu

- comme groupe
- comme individu

Permettre les essais/erreurs

- par le procédé de questions ouvertes
- par des possibilités réelles de choix
- par l'échange
- par des jeux de rôles
- par l'objectivation
- par l'utilisation positive des erreurs

Assurer une rétroaction

- par des ressources diversifiées
- par un matériel autocorrectif
- par la confrontation avec des positions différentes
- par l'objectivation spontanée et structurée

Établir des liens entre différents vécus

- par l'association et la comparaison avec des expériences passées
- par l'échange en équipes, entre les équipes, entre les classes

GRILLE POUR RELIER LES ACTIVITÉS À DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Matières																	
Objectifs d'apprentissage visés / Activités choisies																	

GUIDE POUR PRÉPARER LA SÉANCE D'OBJECTIVATION

Thème ou intérêt: _____

Aspect exploité: _____

Situation choisie: _____

CRITÈRES pour préparer la séance d'objectivation

1° Objectiver la situation

À l'aide des composantes principales de la situation identifiées

- par l'enfant lui-même
- par les participants
- par l'enseignant(e)

2° Prévoir un réinvestissement

À la lumière de l'objectivation faite et des intérêts manifestés.

GRILLE POUR RELIER LES COMPOSANTES PRINCIPALES DE LA SITUATION VÉCUE AUX OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Matières concernées														
Objectifs d'apprentissage visés / Composantes identifiées														
Objet de succès:														
Objet de difficulté:														

PPMF
Sherbrooke

2500 boul. Université
Sherbrooke, J1K 2R1

Conception graphique
Maurice Buist
Service de l'audiovisuel